Stefanie Rinaldi



Menschenrechtsbildung an Gymnasien

Verständnisse, Chancen und Herausforderungen

Stefanie Rinaldi

Menschenrechtsbildung an Gymnasien

Verständnisse, Chancen und Herausforderungen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/86388787).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-787-2 (Paperback)
eISBN 978-3-86388-356-0 (PDF)
DOI 10.3224/86388787

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Satz: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: paper&tinta, Warschau
Printed in Europe

Worte des Dankes

Eine wissenschaftliche Arbeit kann nicht ohne die Unterstützung zahlreicher Personen geschrieben werden. Auch ich durfte während der Zeit, in der ich meine Studie geplant, durchgeführt und ausgewertet habe, auf die Hilfe von verschiedenen Expertinnen und Experten, Freundinnen und Freunden sowie Familienmitgliedern zählen.

Zuallererst danke ich meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Karl-Peter Fritzsche, welcher sich trotz der bevorstehenden Emeritierung bereit erklärt hatte, mein Forschungsprojekt zu betreuen. Seine Expertise, sein kritischer Blick, seine fast unbegrenzte Verfügbarkeit und seine herzliche Begleitung lenkten meinen Blick immer wieder auf das Wesentliche und motivierten mich, in harten Zeiten durchzubeissen. Ich danke auch Herrn Prof. Dr. Dirk Lange für seine wertvollen Einschätzungen und Ratschläge.

Ein besonderer Dank gebührt den Lehrpersonen, die sich für die Gruppendiskussionen oder als Testgruppe zur Verfügung gestellt und offen über ihre persönlichen Erfahrungen, Ideen und Gefühle diskutiert haben. Auch den Schulleiterinnen und Schulleitern sowie den Mitarbeitenden der Schulsekretariate der teilnehmenden Schulen danke ich für ihre Unterstützung in der Planung und Durchführung der Gruppendiskussionen sowie dafür, dass sie die entsprechenden Räumlichkeiten zur Verfügung stellten. Auch Dr. Erwin Beck, ehemaliger Rektor der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, danke ich für die spontane Bereitschaft, mich mit Vertreterinnen und Vertretern der Gymnasien zu vernetzen.

Weiter danke ich allen, die mir in verschiedenen Phasen des Projekts mit Rat und Tat zur Seite gestanden sind. Namentlich genannt seien Prof. Dr. Alois Buholzer, France Gaudreault, Esther Holl, Brian Ruane, Beat Steiger, Dr. Felisa Tibbitts und Dr. Fionnula Waldron. Ausserdem danke ich PD Dr. Peter G. Kirchschläger und Thomas Kirchschläger für die Vermittlung wertvoller Kontakte.

Meinen Brüdern, meinen Schwägerinnen, meinen Nichten und meinem Neffen sowie meinen Freundinnen und Freunden danke ich dafür, dass sie mich immer wieder auf den Boden der Realität zurückgeholt und mich auf meinem Weg unterstützt haben.

Von ganzem Herzen bedanke im mich bei meinen Eltern. Sie haben mich in vielfältiger Weise tatkräftig unterstützt: durch moralischen Beistand, kritisches Feedback zu meinem Entwurf und das Zurverfügungstellen meines alten Zuhauses. Ihnen sei diese Arbeit gewidmet.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

APK	Aussenpolitische Kommission des Ständerates
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
BNE	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
BV	Bundesverfassung
CESCR	Committee on Economic, Social and Cultural Rights *(Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte)*
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin *(EDK-Regionalkonferenz Westschweiz und Tessin)*
Cohep	Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen
CRC	Committee on the Rights of the Child *(Kinderrechtsausschuss)*
D-EDK	Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz
ECRI	European Commission against Racism and Intolerance *(Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz)*
EDI	Eidgenössisches Departement des Innern
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EVD	Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement
FRB	Fachstelle für Rassismusbekämpfung
GD	Gruppendiskussion
HarmoS	Schulkonkordat Internationale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule
LP	Lehrperson/Lehrpersonen
MR	Menschenrechte
MRB	Menschenrechtsbildung
OSZE	Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa *(Organisation for Security and Cooperation in Europe, OSCE)*
SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
SuS	Schülerinnen und Schüler
UN	United Nations *(Vereinte Nationen)*

Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

1. Einleitung

> Der Ausschuss ist besorgt darüber, dass die Menschenrechte nicht in allen Kantonen integraler Teil der Schulbildung sind.
>
> Der Ausschuss empfiehlt dem Vertragsstaat, sicherzustellen, dass Pflichtmodule zur Kinderrechtskonvention und zu den Menschenrechten im Allgemeinen in die harmonisierten sprachregionalen Lehrpläne aufgenommen werden (CRC, 2015, §§ 66–67).

Mit diesen Worten nahm der UN-Kinderrechtsausschuss im Jahr 2015 die Schweiz in die Pflicht. Er lobte die verschiedenen Initiativen, die darauf abzielen, Kinderrechte und Menschenrechte bekannter zu machen. Gleichzeitig kritisierte er, dass diese Bemühungen nicht systematisch erfolgen und Kinder, Eltern sowie die breite Öffentlichkeit die UN-Kinderrechtskonvention kaum kennen.

Nichtsdestotrotz ist in der schweizerischen Bildungslandschaft in den letzten Jahren ein Trend zur Stärkung der Menschenrechtsbildung festzustellen. Der gemeinsame Lehrplan aller deutschsprachigen Kantone für die Volksschule von 2014 (*Lehrplan 21*) und der *Plan d'études romand* von 2012, anwendbar in der Westschweiz und im Kanton Tessin, sehen Menschenrechtsbildung als fächerübergreifendes Thema vor und legen einzelne Kompetenzen im Bereich der Kinder- und Menschenrechte fest.

Auf der Sekundarstufe II gestaltet sich die Situation komplizierter. Für die gymnasialen Maturitätsschulen existiert ein Rahmenlehrplan (Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994), in welchem Menschenrechtsbildung nicht explizit erwähnt wird. Unter den zu erwerbenden Kompetenzen werden „Kompetenzen im sozialen, ethischen und politischen Bereich" aufgezählt. Dazu gehören beispielsweise „Solidarität und […] Engagement für die Mitmenschen und ihre Rechte", „die Rechte Andersdenkender respektieren", „die eigene Meinung verteidigen" und die Fähigkeit, am politischen Geschehen teilzunehmen (S. 12).

Während diese Verankerung in den Lehrplänen ein erster Schritt zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung ist, hängt es weitgehend von den einzelnen Lehrpersonen ab, ob die Anknüpfungspunkte für die Menschenrechtsbildung genutzt werden oder nicht. Üblicherweise entscheiden die Lehrpersonen ob, in welchem Umfang und anhand welcher Themen und Materialien sie Menschenrechtsbildung umsetzen.

Den persönlichen Sichtweisen der Lehrperson kommt folglich in zweierlei Hinsicht grosse Bedeutung zu: erstens werden nur Lehrpersonen, die von den Zielen und den Methoden der Menschenrechtsbildung überzeugt sind, diese in ihrem Unterricht und im Schulalltag integrieren. Zweitens ist die intrinsische Motivation der Lehrperson eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg

der Schülerinnen und Schüler, wie in verschiedenen Studien festgestellt wurde. Der Aktionsplan der ersten Phase des Weltprogramms für Menschenrechtsbildung [*World Programme for Human Rights Education*] betont denn auch die Rolle der Lehrpersonen in der Umsetzung von Menschenrechtsbildung und hält fest, dass die Lehrpersonen selbst „relevant values, knowledge, skills, attitudes and practices“ beherrschen und vermitteln müssen, damit Menschenrechtsbildung effektiv sein kann (G.A. Res. 59/113, Absatz 25). Daraus kann geschlossen werden, dass die Verfasserinnen und Verfasser des Aktionsplans das Bekenntnis von Lehrpersonen zu Menschenrechten und zur Menschenrechtsbildung als Schlüsselfaktor für die erfolgreiche Umsetzung von Menschenrechtsbildung erachten.

Trotz der begründeten Annahme, dass Sichtweisen von Lehrpersonen für die Lehrpraxis von grosser Bedeutung sind (vgl. Hattie, 2009, S. 35; aber auch Ötsch, 2012; Struthers, 2015b), wird dieser Aspekt in der empirischen Forschung zur Menschenrechtsbildung vernachlässigt. Kürzlich durchgeführte Studien, die diesen Zusammenhang zumindest ansatzweise untersuchten, bestätigen frühere Erkenntnisse, dass bei Lehrpersonen grosse Unklarheiten zum Konzept der Menschenrechtsbildung bestehen und folglich auch ihre diesbezüglichen Einstellungen nur schwierig zu erfassen sind (vgl. u. a. Cassidy, Brunner & Webster, 2014; Ruane et al., 2010; Zembylas, Charalambous, Lesta & Charalambous, 2015).

Die vorliegende Studie hat zum Ziel, die Sichtweisen von Schweizer Gymnasiallehrpersonen zur Menschenrechtsbildung anhand von Gruppendiskussionen detailliert zu untersuchen. Daraus sollen Möglichkeiten für die weitere Umsetzung und Entwicklung der schulischen Menschenrechtsbildung an Gymnasien sowie Forschungsdesiderata erarbeitet werden. Es werden vor allem die folgenden Aspekte fokussiert: das Verständnis von Menschenrechtsbildung; die Einstellungen und Überzeugungen zu Lerninhalten, Lernzielen, Lehr-Lern-Prozessen und dem Bildungsauftrag der Gymnasien sowie Herausforderungen für die Menschenrechtsbildung.

Die nachfolgenden Ausführungen sind wie folgt gegliedert: Um die Studie in die aktuelle Bildungs- und Lehrpersonenforschung einzubetten, wird in Kapitel 2 dargelegt, was unter Sichtweisen verstanden wird und in welcher Beziehung sie zu anderen Konzepten, wie beispielsweise Überzeugungen oder Vorstellungen, stehen. Darauf aufbauend wird skizziert, welche Rolle Sichtweisen von Lehrpersonen in der empirischen Bildungsforschung spielen. Dabei wird insbesondere auf Forschungsprojekte eingegangen, welche sich mit Bildungsbereichen auseinandersetzen, welche der Menschenrechtsbildung nahestehen.

Kapitel 3 nimmt die aktuelle Diskussion zu den theoretischen Grundlagen der Menschenrechtsbildung in Augenschein und geht folgenden Fragen nach: Was ist Menschenrechtsbildung? Welche Ziele verfolgt sie? Wann und wo

kommt sie zur Anwendung? Wie kann sie pädagogisch und didaktisch umgesetzt werden? Welche Prinzipien sollten dabei beachtet werden? Und wie steht Menschenrechtsbildung zu verwandten Bildungsbereichen, wie der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, der Politischen Bildung oder der interkulturellen Bildung? Welchen Kritikpunkten sieht sich die Menschenrechtsbildung ausgesetzt und welche alternativen Ansätze werden vorgeschlagen? Diese Ausführungen dienen dazu, die Aussagen der Lehrpersonen einzuordnen und zu interpretieren sowie Divergenzen zwischen Theorie und Praxis zu identifizieren.

Kapitel 4 beschreibt, wie Menschenrechtsbildung im schweizerischen Schulsystem verankert ist. Dazu werden die Besonderheiten des Bildungssystems aufgezeigt, die internationalen, nationalen und kantonalen Rechtsgrundlagen sowie die relevanten Lehrpläne diskutiert und einzelne Initiativen im Bereich der schulischen Menschenrechtsbildung vorgestellt. Dieser Überblick zeigt auf, innerhalb welcher Rahmenbedingungen die Lehrpersonen agieren, und unterstützt somit das Einordnen und die Interpretation ihrer Aussagen.

Kapitel 5 schlägt eine Brücke zwischen den theoretischen und institutionellen Grundlagen und der Empirie: Es werden Studien zur Menschenrechtsbildung in der Schweiz und im Ausland präsentiert und diskutiert. Angesichts der Ausrichtung der Studie wird ein besonderes Augenmerk auf Forschungsergebnisse gerichtet, die sich direkt auf Lehrpersonen beziehen. Das Kapitel schliesst mit einem Zwischenfazit, aus welchem Schlussfolgerungen für die Präzisierung der Forschungsfrage und das Design der empirischen Studie gezogen werden.

Kapitel 6 gibt einen Einblick in die methodologischen und forschungsmethodischen Überlegungen, welche die Studie prägen. Nach einer Eingrenzung des Forschungsgegenstandes, die anhand der theoretischen und empirischen Vorkenntnisse erfolgt, wird die methodologische Einbettung diskutiert. Die Wahl von Gruppendiskussionen als Forschungsmethode wird reflektiert und das konkrete Vorgehen beschrieben. Danach wird die für die Datenauswertung angewandte Methode der qualitativen Inhaltsanalyse diskutiert und dargelegt, welche Anpassungen in Anbetracht des Forschungsgegenstandes und des Kontexts vorgenommen wurden. Die im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse entwickelten Kategorien, welche der Strukturierung des Materials dienen, werden ebenfalls präsentiert. Zum Schluss wird das gewählte Vorgehen anhand von ausgewählten Gütekriterien geprüft und kritisch reflektiert.

Kapitel 7 widmet sich dem ersten Teil der Analyse der Forschungsergebnisse. Die erhobenen Sichtweisen werden entlang des Kategoriensystems beschrieben und interpretiert. Die Erkenntnisse werden in Bezug auf frühere empirische Befunde (Kapitel 5) diskutiert und mit den theoretischen Ausführungen (Kapitel 3) in Verbindung gesetzt. Der Überblick über die institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen (Kapitel 4) wird herangezogen, um allfällige Spezifitäten gegenüber anderen Kontexten zu erklären.

In Kapitel 8 werden die so gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und die Beantwortung der Forschungsfrage überprüft. Um die Fragestellung möglichst vollständig beantworten zu können, werden drei Themenfelder mit Hilfe einer kategorienübergreifenden Analyse vertieft: (1) die Ziele der Menschenrechtsbildung im Lichte des Bildungsauftrages der Schweizer Gymnasien; (2) Herausforderungen, die sich in der pädagogischen Umsetzung der Menschenrechtsbildung aufgrund des Wesens der Menschenrechte stellen und (3) die Unterscheidung zwischen impliziter und expliziter Menschenrechtsbildung sowie der Bildung im Geiste der Menschenrechte und deren Nutzen für die schulische Menschenrechtsbildung.

In Kapitel 9 werden die Implikationen der vorliegenden Analyse für die Umsetzung und Weiterentwicklung von Menschenrechtsbildung an Schweizer Gymnasien diskutiert sowie Forschungsdesiderata formuliert

.

2. Sichtweisen von Lehrpersonen in der Bildungsforschung

> Teachers […] walk into the classrooms with conceptions of teaching, learning, assessment, and the students. We need to better understand these conceptions as it seems they are powerful moderators of the success of these teachers (Hattie, 2009, S. 35).

Die Frage, was eine gute Lehrperson ausmacht, beschäftigt die Bildungsforschung seit Jahrzehnten. In den letzten Jahren sind Bemühungen, Merkmale einer „guten“ Lehrperson zu identifizieren, wieder ins Zentrum verschiedener Forschungsbemühungen gerückt (vgl. u. a. Türling, 2014). Weinert (1996) fasst die wissenschaftliche Diskussion zur Lehrpersonenforschung wie folgt zusammen:

> Seit mehr als einem Jahrhundert beschäftigt sich die pädagogisch-psychologische Forschung mit der Persönlichkeit von Lehrerinnen und Lehrern, ihrem pädagogischen Handeln, mit der Bedeutung didaktischer Expertise und den Wirkungen des Unterrichts auf das Erleben, Verhalten und Lernen der Schülerinnen und Schüler.
>
> Was ist der gegenwärtige Erkenntnisstand dieser vielfältigen empirischen Forschungsbemühungen? Gibt es „den guten Lehrer“, „die gute Lehrerin“ überhaupt, und, wenn ja, wodurch lassen sie sich charakterisieren? Sind bestimmte Persönlichkeitsmerkmale entscheidend, spielen wirksame Lehrtechniken die dominierende Rolle oder geht es bevorzugt um die professionalisierte Unterrichtsexpertise (S. 141)?

Die letzte Frage, die Weinert aufwirft, subsumiert jene drei Paradigmen, die sich historisch in der Lehrpersonenforschung durchgesetzt haben: das Persönlichkeitsparadigma, das Prozess-Produkt-Paradigma und das Expertenparadigma (Bromme, 1997, 2014/1992).

Beim Persönlichkeitsparadigma steht die Suche nach Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrpersonen im Vordergrund, welche den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern erklären können. Empirische Forschungsergebnisse konnten jedoch einen kausalen Zusammenhang nur ungenügend nachweisen (Bromme, 1997). Das Paradigma wurde dafür kritisiert, dass es Eigenschaften der Lehrpersonen, nicht jedoch deren konkretes Verhalten fokussiere. Nichtsdestotrotz lieferten die Erkenntnisse verschiedener Studien wertvolle Hinweise auf einige Kernmerkmale von Lehrpersonen, die für erfolgreiches Unterrichtshandeln unabdingbar sind. Dazu gehören unter anderem emotionale Stabilität, Objektivität, Freundlichkeit, persönliche Beziehungen und Tatkraft (Bromme, Rheinberg, Minsel, Winteler & Weidenmann, 2006).

Infolge dieser Kritik und vor dem Hintergrund behaviourisitscher Theorien wurde das Prozess-Produkt-Paradigma entwickelt, welches Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellt. Der Prozess bezieht sich auf das konkrete Handeln der Lehrpersonen, das Produkt

auf den Lernzuwachs bei Schülerinnen und Schülern. In empirischen Studien wurden Aspekte wie der Grad der Strukturierung des Unterrichts, die Anzahl der Fragen der Lehrperson und die Form der Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler untersucht. Die Kritik an diesem Paradigma bezieht sich in erster Linie auf den fehlenden Bezug zu Unterrichtsinhalten, die einseitige Perspektive auf die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden (Lehrperson beeinflusst Lernende) und die vernachlässigte Rolle der Lernenden (Bromme et al., 2006; Bromme, 2014/1992).

Diese Lücken versucht das in den 1980er Jahren aufgekommene Expertenparadigma zu schliessen. Es fokussiert das Wissen und die Kompetenzen von Lehrpersonen als zentrale Faktoren für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern (vgl. Bromme, 1997, 2014/1992; Helmke & Weinert, 1997; Weinert, Schrader & Helmke, 1990). Es baut auf der Unterscheidung zwischen Experten und Novizen auf, die auch auf Lehrpersonen angewandt werden kann (vgl. z. B. Berliner, 1992; Bromme, 2014/1992; Leinhardt & Greeno, 1986). Expertinnen und Experten zeichnen sich demnach gegenüber von Novizinnen und Novizen nicht nur durch grössere Wissensbestände über den Inhaltsgegenstand und über Lehr-Lern-Prozesse aus, sondern auch durch die Fähigkeit, das Wissen anzuwenden. Sie analysieren Situationen und Probleme zielgerichtet und adäquat, unterrichten effektiv und variabel und machen wenig Fehler. Allerdings ist die Entwicklung vom Novizen zum Experten kein linearer Prozess und kann weder vorausgesagt noch geplant werden (Helmke & Weinert, 1997). Folglich ist der Status Experte oder Novize weniger vom Alter oder der Erfahrung der Lehrperson, als vielmehr von deren Wissensbeständen und Fähigkeiten abhängig.

Die Entwicklung vom Persönlichkeit- über das Prozess-Produkt- hin zum Expertenparadigma führte zu einer eigentlichen Flut an Untersuchungen zur Frage, welche Rolle Lehrpersonen für den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler spielen. In einer oft zitierten Studie mit dem Titel *Visible Learning* untersuchte Hattie (2009; für eine Zusammenfassung auf Deutsch vgl. auch Steffens & Höfer, 2014) Einflussfaktoren zum Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Er kam zum Schluss, dass „alles“ funktioniert und einen Einfluss auf den Lernerfolg von Lernenden hat. Die Frage stelle sich jedoch, was am *besten* wirke und am *meisten* zum erwünschten Lernerfolg beitrage. Durch eine Meta-Analyse Tausender von Forschungsergebnissen aus dem englischsprachigen Raum erarbeitete Hattie 138 Einflussfaktoren in sechs Bereichen: Das Elternhaus, die Lernenden, die Schule, das Curriculum, die Lehrpersonen und der Unterricht. Gemäss Hatties Erkenntnissen sind die Lehrpersonen der grösste Erfolgs- oder Misserfolgsfaktor für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Die Vorstellungen (*conceptions*) von Lehrpersonen seien von besonderer Bedeutung (Hattie, 2009). So seien die Motivation und das Verhalten der einzelnen Lehrperson, auch in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand, viel wichtiger als das Schulklima und die externen Rahmenbedingungen:

> It requires more than content knowledge, acts of skilled teaching, or engaged students to make the difference (although these help). It requires a love of the content, an ethical, caring, stance deriving from the desire to instil in others a liking, or even love, of the discipline being taught, and a demonstration that the teacher is not only teaching but learning (typically about the students' processes and out-comes of learning) (Hattie, 2012, S. 16–17).

Zentral dabei ist, dass der Fokus nicht auf der Persönlichkeit der Lehrpersonen liegt, sondern darauf, wie sich diese auf ihr Handeln auswirkt. Denn nur durch konkrete Handlungen können die Lehrpersonen ihre volle Wirksamkeit entfalten.

Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Kapitel dargelegt, wie sich die Sichtweisen von Lehrpersonen innerhalb der Lehrpersonenforschung verorten und welchen Nutzen sich die Forscherin von Informationen über solche Sichtweisen für die Weiterentwicklung der Menschenrechtsbildung erhofft. Dazu wird zuerst eine definitorische Abgrenzung gegenüber anderen relevanten Konzepten vorgenommen (Abschnitt 2.1). Danach werden einige ausgewählte Forschungsergebnisse im Bereich der Sichtweisen von Lehrpersonen präsentiert (Abschnitt 2.2) und die wichtigsten Erkenntnisse für die vorliegende Studie zusammengefasst (Abschnitt 2.3).

2.1 Terminologische Verortung des Begriffs *Sichtweisen*

Trotz einer oft festgestellten, viel gerühmten und immer wieder hinterfragten Tendenz zu selbstgesteuertem, kooperativem und lernendenzentriertem Lernen, welche auch die aktuellen Diskussionen zur Menschenrechtsbildung prägt, bleibt die Lehrperson gemäss der Hattie-Studie eine zentrale Figur in formalen Bildungsprozessen. Die Vorstellungen und Ansichten von Lehrpersonen sind folglich von grosser Bedeutung für die Ausgestaltung eines erfolgreichen Unterrichts und der entsprechenden Rahmenbedingungen.

Das Konzept der Sichtweisen trägt diesem Umstand Rechnung. Es bezeichnet „unterschiedliche Weisen […], in denen Subjekte Gegenstände, Ereignisse, Erfahrungen etc. mit Bedeutung versehen“ (Flick, 2012, S. 83). Sichtweisen stehen in direktem Zusammenhang mit dem Subjekt und dessen Interaktion mit seiner Umwelt. Sie sind immer subjektiv geprägt und haben eine affektive, eine konative und eine kognitive Dimension.[1] In diesem Sinne definieren Sembill und Seifried (2009) Sichtweisen als …

1 Warwas (2012) unterscheidet zwischen individuellen oder subjektiven sowie kollektiven Sichtweisen, wobei erstere als „personen- und kontextgebundene Abwandlungen kollektiv geteilter Auffassungen“ (S. 108) beschrieben werden. Letztere hingegen entsprächen „tradierten und weitgehend veränderungsresistenten, stereotypen Deutungsmuster[n] innerhalb einer sozialen Gruppe“ (S. 108).

> … Cluster komprimierten Wissens […] und als übergreifende Grundausrichtungen bzw. Bündel von Vorstellungen, die die Wahrnehmung von Situationen und Sachverhalten vorstrukturieren (S. 346).

Sichtweisen „steuern mentale Vorgänge, wirken wie ein Filter, sind bei der Informationsaufnahme und beim Wissenserwerb aktiv und damit sui generis internal wie external handlungsleitend“ (Sembill & Seifried, 2009, S. 346; vgl. auch Schoenfeld, 2011).

In der Bildungsforschung wurde das Konzept der Sichtweisen bis anhin vernachlässigt. Seit dem Aufkommen des Expertenparadigmas wird zwar die Frage nach der Definition und dem Erwerb von Professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen ins Zentrum empirischer Tätigkeiten gestellt. Die Verwendung verschiedener Modelle führt jedoch dazu, dass jene Komponenten der Professionellen Kompetenz, welche mentale Vorgänge steuern, unterschiedlich konzeptualisiert und mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet werden. Nachfolgend wird das Konzept der Sichtweisen innerhalb der Diskussion um Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen verortet und spezifisch für den vorliegenden Forschungsgegenstand definiert.



Abbildung 2.1: Modell Professioneller Kompetenz von Mathematiklehrpersonen (in Anlehnung an Baumert & Kunter, 2011, S. 32).

Abbildung 2.1: Modell Professioneller Kompetenz von Mathematiklehrpersonen (in Anlehnung an Baumert & Kunter, 2011, S. 32)

Bei den Professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen handelt es sich um ein komplexes Konstrukt, welches nebst dem Professionswissen auch subjektiv geprägte Komponenten wie Werthaltungen, Überzeugungen und Vorstellungen umfasst (vgl. Baumert & Kunter, 2006, 2011; Bromme et al., 2006; Bromme, 2014/1992; Kunter et al., 2011). In der Literatur wurden zahlreiche Versuche gemacht, die Komponenten Professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen zu strukturieren und zu definieren. Im viel zitierten Modell von Baumert und Kunter (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011) bezeichnet die erste Komponente das als „gerechtfertigter wahrer Glaube“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 496) beschriebene Wissen. Das Professionswissen von Lehrpersonen umfasst verschiedene Bereiche, wie das pädagogische Wissen, das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen sowie das Organisations- und das Beratungswissen. Für die zweite Komponente, die Werthaltungen, Überzeugungen und Vorstellungen, schlagen Baumert und Kunter (2006) eine Unterscheidung von vier Konzepten vor: Wertbindungen (*value commitments*); epistemologische Überzeugungen (*epistemological beliefs, world views*); subjektive Lerntheorien und subjektive Theorien über das Lehren des Gegenstandes und selbstbezogene Fähigkeitskognitionen. Weitere Komponenten dieses Modells sind motivationale Orientierungen und die Selbstregulation (vgl. Abbildung 2.1).

Blömeke (2011) hingegen unterscheidet eine kognitive Komponente (das professionelle Wissen) und affektiv-motivationale Komponenten, worunter sie Überzeugungen, Berufsmotivation und Persönlichkeitsmerkmale subsumiert. An anderer Stelle unterscheidet sie ausserdem zwischen den von ihr als „berufsunspezifisch“ bezeichneten Persönlichkeitsmerkmalen und „berufsspezifischen“ Einstellungen (Blömeke, 2009, S. 124). Daraus ergibt sich das in Abbildung 2.2 dargestellte Modell.

Aus diesem Modell geht deutlich hervor, dass das Konzept der Professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen auf dem Expertenparadigma aufbaut. Davon zeugen vor allem die kognitive Komponente und die Komponente der Überzeugungen. Die Komponenten der Berufsmotivation, der Einstellungen und der Persönlichkeitsmerkmale hingegen sind massgeblich vom Persönlichkeitsparadigma inspiriert (vgl. auch Mayr & Neuweg, 2006). Inwiefern die kognitiven und affektiv-motivationalen Aspekte zusammenspielen und sich gegenseitig beeinflussen, wurde empirisch noch nicht zufriedenstellend untersucht (Blömeke, 2012). Verschiedene Studien bestätigen jedoch, dass affektiv-motivationale Aspekte eine handlungsleitende Wirkung haben und dadurch die Unterrichtsgestaltung und – wie unter anderem in der Hattie-Studie aufgezeigt – die Leistungen von Schülerinnen und Schülern beeinflussen (Blömeke, 2011; vgl. jedoch auch den Hinweis auf gegensätzliche Forschungsergebnisse bei Künsting, Billich & Lipowsky, 2009).



Abbildung 2.2: Modell Professioneller Kompetenz von Lehrpersonen (in Anlehnung an Blömeke, 2009; 2011, S. 395)

Vorliegend wird der Begriff der Sichtweisen verwendet, um die affektiv-motivationale Komponente der Professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen zu umschreiben, das heisst Überzeugungen, Berufsmotivation sowie Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale. Es drängt sich folglich auf, diese Elemente genauer zu definieren. Erschwert wird der Versuch einer Definition dadurch, dass – wie im Modell von Baumert und Kunter – bei der Diskussion Professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen nicht durchgehend auf das Konzept der Überzeugungen zurückgegriffen wird. Stattdessen werden auch Begriffe wie Haltungen, Vorstellungen, Verständnisse und Subjektive Theorien verwendet – oft inhaltlich divergierend. Die Ausgestaltung und Definition der einzelnen Komponenten ist in der Literatur umstritten, weshalb eine umfassende Darstellung der verschiedenen Konzepte im Rahmen der vorliegenden Studie nicht möglich ist. Stattdessen werden nur jene Modelle, Argumentationsstränge und Diskussionspunkte aufgezeigt, die für die Konzeptualisierung der Studie von besonderer Bedeutung sind.

In der englischsprachigen Literatur sind Werthaltungen, Überzeugungen und Vorstellungen üblicherweise unter dem Begriff der *teachers' beliefs* aufzufinden, der seit der Publikation des Artikels von Schoenfeld (1983) unter dem Titel *Beyond the Purely Cognitive: Belief Systems, Social Cognitions, and Metacognitions as Driving Forces in Intellectual Performance* in der Bildungsforschung gut verankert ist. Auch dieses Konzept ist jedoch nur unzu-

reichend definiert und wird oft nicht sorgfältig von anderen Begriffen abgegrenzt (Blömeke, 2014), weshalb es von Pajares (1992) als „messy construct“ bezeichnet wird:

> [Teachers' beliefs] travel in disguise and often under alias – attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertories of understanding, and social strategy, to name but a few that can be found in the literature (S. 309).

Trotz diverser Versuche, das Konzept der *teachers' beliefs* zu strukturieren (De Corte, Op't Eynde, Depaepe & Verschaffel, 2010; Fives & Buehl, 2010, 2012; König, 2012), gibt es keine Einigung auf eine Definition oder auf eine definitorische Abgrenzung gegenüber von Begriffen, die oft in einem Zug mit *teachers' beliefs* genannt werden. Reusser und Pauli (2014) bezeichnen *berufsbezogene* Überzeugungen als…

> […] affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierungen geben. Überzeugungen könnten dabei individueller oder kollektiver Natur, explizit oder eher implizit (intuitiv), fragmentarisch und sogar widersprüchlich sein oder sich zu personalisierten praktischen (subjektiven) Theorien bzw. zu mehr oder weniger kohärenten, theorieförmigen Handlungs- und Aussagesystemen verbinden (S. 642–643).

Zentral dabei ist, dass solche Überzeugungen „jene Facetten der Handlungskompetenz von Lehrpersonen [beschreiben], welche über das deklarative und prozedurale pädagogisch-psychologische und disziplinär-fachliche Wissen hinausgehen“ (ebd.). Damit nehmen Reusser und Pauli eine Unterscheidung auf, die in der Literatur weit verbreitet ist: jene zwischen *beliefs* und *knowledge* (Blömeke, 2011, 2012; König, 2012; Pajares, 1992). Bereits Nespor (1987) kam zum Schluss, dass Überzeugungen eine stark affektive und evaluative Komponente haben. Dies führe dazu, dass sie einen grösseren Einfluss auf das Verhalten von Individuen haben als deren Wissen. Dabei sei es wichtig, nicht nur Überzeugungen zu Schülerinnen und Schüler zu fokussieren, sondern auch jene, die sich auf den Unterrichtsgegenstand und das Lehren und Lernen beziehen. Es ist diese Dichotomie, die den oben erwähnten Modellen Professioneller Kompetenzen zugrunde liegt. Bezugnehmend auf Fenstermacher (1994) argumentieren Baumert und Kunter (2006), dass Wissen und Überzeugungen „kategorial getrennte Kompetenzfacetten“ darstellen, da sie in „unterschiedlichen Rechtfertigungsansprüchen begründet“ (S. 496) seien. Während Wissen objektiv begründbar ist, haben Überzeugungen subjektiven Charakter, der auf

individuellem Richtigkeitsglauben beruht. So definiert Richardson (1996) *beliefs* als „psychologically held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true" (S. 103).

Solche kategorialen Abgrenzungsversuche werden in der Literatur kontrovers aufgenommen. Denn eine klare Trennung zwischen kognitiven, emotionalen und motivationalen Aspekten ist nicht möglich und auch sogenannt objektives Wissen wird immer einer subjektiven Bewertung unterzogen. Die Unterscheidung zwischen Wissen und *beliefs* ist keine des Wesens, sondern des Grades an Objektivität. So erfordern *beliefs* im Gegensatz zu Wissen keinen allgemeinen Konsens und können sogar anderen *beliefs* gegenüber widersprüchlich sein (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Sembill & Seifried, 2009). Ausserdem weisen neurologische Forschungsergebnisse darauf hin, dass (faktuelles) Wissen und Überzeugungen nicht in klar abgrenzbaren Hirnregionen abgespeichert und aktiviert werden (vgl. Kagan, 1992; Seifried, 2009).

Wie schwierig die Unterscheidung zwischen Wissen und *beliefs* ist, zeigt auch ein Blick auf ein weiteres Modell Professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen. Bromme, Rheinberg, Minsel, Winteler und Weidenmann (2006) unterteilen das Wissen in fünf Kategorien: fachliches Wissen, das sich auf die Inhalte des zu unterrichtenden Gebiets bezieht; curriculäres Wissen, das sich auf die zu vermittelnden Konzepte bezieht (die von puren Fachkenntnissen abweichen können); allgemeines pädagogisches Wissen, das fächerübergreifende Strategien für die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen umschreibt; fachspezifisches pädagogisches Wissen, das die fachbezogenen fachdidaktischen Zugänge abdeckt, sowie die Philosophie des Schulfachs (teilweise auch epistemologische Überzeugungen genannt), die sich auf die Überzeugungen von Lehrpersonen zum Wissenserwerb in der Schule bezieht. Werden die beiden erwähnten Modelle verglichen, fällt auf, dass Baumert und Kunter die epistemologischen Überzeugungen der Komponente *beliefs* zuordnen. Bei Bromme et al. sind sie jedoch Teil des Wissens. Dies wiederum ist eine Folge der Debatte um Ausprägung der affektiven Facette von *beliefs.* Auch hier stellt sich weniger die Frage des Wesens verschiedener Konzepte, sondern vielmehr jene des Verhältnisses zwischen Objektivität und Subjektivität. Krauss und Bruckmaier (2014) beispielsweise ordnen Überzeugungen den kognitiven Komponenten Professioneller Kompetenzen zu, indem sie sie von „nicht-kognitiven Kompetenzaspekten" wie „motivationale Orientierungen und Selbstregulation" (S. 254) abgrenzen.

Die definitorischen Unsicherheiten lassen sich auch anhand der Diskussion in der deutschsprachigen Literatur gut illustrieren. In dieser wird auf zahlreiche Begriffe zurückgegriffen, um das Konzept der *beliefs* zu übersetzen, zu umschreiben oder sich davon abzugrenzen. Ausführungen zum Verständnis und zur Verwendung der Begriffe sind oft dürftig, was eine kohärente Diskussion von Begrifflichkeiten weiter erschwert (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Bromme et al., 2006). So setzt beispielsweise Kirchner (2016, 2015) in ihren

Arbeiten *teachers' beliefs* mit „Vorstellungen von Lehrpersonen“ gleich, während Baumert und Kunter (2006) sowie Weisseno, Weschenfelder und Oberle (2015; Oberle, Weschenfelder & Weis-seno, 2014) diesen Begriff mit „Überzeugungen“ übersetzen. In einer späteren Studie hingegen verwenden auch Kunter und Pohlmann (2015) den Begriff *Vorstellungen*, indem sie *teachers' beliefs* als „Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ (S. 267) definieren. Hartinger, Kleickmann und Hawelka (2006) verwenden den Begriff *Vorstellungen* als allgemeines Konstrukt, das sowohl Wissen als auch Überzeugungen umfasst (vgl. auch Reusser & Pauli, 2014). Diese Verwendung widerspiegelt auch das Verständnis von Calderhead (1996), der Überzeugungen, Wissen und Denken unter dem Stichwort *Kognition* zusammenfasst. Kirchner (2016) wiederum begründet die Verwendung des Begriffs *Vorstellungen* damit, dass er weniger wertend sei als der Begriff *Überzeugungen* und im Unterschied zu letzterem keine identitätsstiftende Wirkung habe.

Was die zweite Facette der affektiv-motivationalen Komponente Professioneller Kompetenz von Lehrpersonen anbelangt, unterscheidet Blömeke (2009) zwischen berufsspezifischen Einstellungen und berufsunspezifischen Persönlichkeitsmerkmalen sowie Berufsmotivation. Da sich die vorliegende Studie den Sichtweisen zu einem spezifischen Bildungsbereich widmet, liegt nachfolgend der Fokus auf dem Konzept der Einstellungen. Dieses ist in Diskussionen zu den Professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen nur selten anzutreffen. Wird der Begriff der Einstellungen [*attitudes/dispositions*] überhaupt verwendet, dann oft nur als Synonym zu *beliefs* (vgl. z. B. Oberle et al., 2014). Pajares (1992) stellt sogar fest, dass sich in der englischsprachigen Literatur die synonyme Verwendung der Konzepte der *teachers' beliefs* und der *teachers' attitudes* etabliert habe. Die mangelhafte Auseinandersetzung mit dem Konzept der Einstellungen kann unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass zeitgleich zum Wechsel vom Persönlichkeits- zum Prozess-Produkt-Paradigma eine Reorientierung von Einstellungen hin zu Überzeugungen stattfand. Richardson (1996) erklärt diese Entwicklung damit, dass die Forschung zu Einstellungen und zur Persönlichkeit nicht zu befriedigenden Resultaten führte. Durch die Kombination des Persönlichkeits- und des Expertenparadigmas misst Blömeke in ihrem Modell dem Konzept der Einstellungen wieder grössere Bedeutung bei.

Aus sozialpsychologischer Sicht drängt sich eine sorgfältige Trennung von Einstellungen und Überzeugungen auf, da sich diese bezüglich ihrer affektiven Komponente unterscheiden. Das Konzept der Einstellungen hat eine starke affektive Komponente und wird teilweise sogar als eindimensionales, affektives Konzept verstanden. Fishbein (1975) unterscheidet Einstellungen und Überzeugungen wie folgt:

> Whereas attitude refers to a person's favourable or unfavourable evaluation of an object, beliefs represent the information he has about the object. Specifically, a belief links an

> object to some attribute […] The concept „attitude“ should be used only when there is strong evidence that the measure employed places an individual on a bipolar affective dimension. When the measure places the individual on a dimension of subjective probability relating an object to an attribute, the label „belief“ should be applied (S. 12–13).

Diese klare Unterscheidung zwischen (eindimensionalen) Einstellungen als affektives Konzept und *beliefs* als kognitives Konzept ist in der Psychologie umstritten. Eagly und Chaiken (1993) verstehen Einstellungen als „a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favour or disfavour“ (S. 1). Auch Maio und Haddock (2009) halten fest, dass alle Definitionen von Einstellungen gemeinsam haben, dass die persönliche Bewertung eines Objektes im Zentrum steht. Im Unterschied zu Fishbein erachten sie Einstellungen als dreidimensionales Konzept, welches nebst der affektiven auch über eine kognitive und eine konative Komponente verfügt. Dadurch wird die Abgrenzung von Einstellungen und Überzeugungen erschwert, da auch letztere alle drei Komponenten vereinen. Nichtsdestotrotz wäre der Kehrschluss inkorrekt, dass Einstellungen und Überzeugungen Synonyme bilden. Vor allem ein kognitives Verständnis von Überzeugungen, bei welchem die affektive Komponente nur schwach ausgeprägt ist, ist nicht mit dem Konzept der Einstellungen vereinbar, welches eine starke affektive Komponente hat. Obwohl sich in der Bildungsforschung der Fokus von den Einstellungen ab- und den Überzeugungen von Lehrpersonen zuwandte – wodurch anerkannt wird, dass es sich um zwei unterschiedliche Konzepte handelt – wird auch dort die sorgfältige Abgrenzung oft vernachlässigt (Richardson, 1996).

Ein weiterer Begriff soll an dieser Stelle eingeführt werden. Edelmann (2007) stellt dem Konzept der Einstellungen jenes des Bewusstseins entgegen, welches insbesondere im Bereich der Politikforschung oft verwendet wird. Gemäss Edelmann hat der Begriff des Bewusstseins in der Psychologie ähnlich jenem der Überzeugungen eine stark kognitive Ausprägung. Dem in den Politikwissenschaften verwendeten Begriff des Bewusstseins liege jedoch ein stärker affektiv und konativ geprägtes Konzept zugrunde, welches „sehr genau dem Einstellungsbegriff des 3-Komponenten-Modells“ (S. 190) entspreche. Er empfiehlt deshalb, den klarer definierten Begriff der Einstellungen zu verwenden und demnach beispielsweise von einer „Einstellung zur Demokratie“ anstatt von „demokratischem Bewusstsein“ zu sprechen (S. 189–190).

Die Darstellung einiger zentraler Konzepte, welche die empirische Bildungsforschung in den letzten Jahrzehnten prägten, zeigt auf, dass eine Vielfalt von Begrifflichkeiten und Ansätzen angewandt werden, um Merkmale, Charakteristika und Motivation von Lehrpersonen zu beschreiben. Auch wenn ausschliesslich das Paradigma der Professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen verfolgt wird, kann nicht von einem einheitlich definierten und verwendeten Konzept ausgegangen werden. Es werden nicht nur verschiedene Komponenten identifiziert, aus denen Professionelle Kompetenzen gebildet werden,

auch die Facetten der einzelnen Komponenten werden unterschiedlich konzeptualisiert. Dies ist insbesondere bei den affektiv-motivationalen Komponenten, hier als Sichtweisen bezeichnet, der Fall.

In Anlehnung an Schoenfeld (1998) klassifiziert Seifried (2009; vgl. auch Sembill & Seifried, 2009) verschiedene Ansätze und Gegenstandsbereiche der Forschung zu Sichtweisen: Epistemologische und lerninhaltsbezogene Überzeugungen; Lehr-Lern-Vorstellungen; subjektive Lehr-Lern-Theorien;[2] Sichtweisen zu Schülerinnen und Schülern sowie Schulklassen. Aus dieser Aufstellung ist nicht klar ersichtlich, wie die verschiedenen Begriffe – Überzeugungen, Vorstellungen, Subjektive Theorien, Sichtweisen und Persönlichkeitstheorien – verwendet werden. Seifried (2009) hält demnach auch fest, dass den genannten Ansätzen und Bereichen unterschiedliche Forschungs- und Disziplintraditionen zugrunde liegen, das gemeinsame Erkenntnisinteresse jedoch „in der Auseinandersetzung mit den psychischen Strukturen von Lehrkräften und deren Einfluss auf Wahrnehmung und Handeln in Lehr-Lern-Situationen“ (S. 38) bestehe.

Auch Reusser und Pauli (2014) schlagen eine Unterscheidung von drei Gegenstandsbereichen vor, beschränken sich jedoch auf berufsbezogene *Überzeugungen* von Lehrpersonen. Zu den „allgemeinen und domänenspezifischen epistemologischen Überzeugungen" zählen Reusser und Pauli (2014) Überzeugungen zum Wesen und der Struktur von Unterrichtsgegenständen sowie zu Lehr-Lern-Prozessen; „personenbezogene Überzeugungen“ beziehen sich auf Aspekte wie die Wahrnehmung der Rolle von Lehrpersonen, deren Selbstwirksamkeit, deren Kompetenzen und deren Ethos, aber auch schülerinnen- und schülerbezogene Aspekte, die oft als *implizite Persönlichkeitstheorien* bezeichnet werden; „kontextbezogene Überzeugungen“ betreffen den einzelschulischen und gesellschaftlichen Kontext, wie beispielsweise den Bildungsauftrag der Schule und die Gestaltung von Lernumgebungen.

Werden diese drei Gegenstandsbereiche mit der von Seifried vorgeschlagenen Kategorisierung verglichen, fällt auf, dass letzterer die selbstbezogenen Überzeugungen vernachlässigt. Auch kontextbezogene Elemente werden nicht explizit genannt. Des Weiteren werden die von Blömeke (2011) eingebrachten Facetten der Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale sowie der Berufsmotivation vernachlässigt. Seifried (2009) begründet dies mit der Ausrichtung seiner Studie, die sich in erster Linie den Sichtweisen zum Unterricht widme.

2 Das Konzept der Subjektiven Theorien wird ebenfalls häufig mit den Professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen in Verbindung gebracht. Groeben (1988, vgl. auch Groeben & Scheele, 2010) definiert Subjektive Theorien als „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht als komplexes Aggregat mit zumindest impliziter Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt“ (S. 19). Trotz der konzeptuellen Nähe der Begriffe *Subjektive Theorien* und *beliefs* wird auf die Verwendung des Ersteren vorliegend verzichtet, weil dieser untrennbar mit dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien und den diesen zugrunde liegenden theoretischen Überlegungen (Dann, 1989; Groeben, 1988) verbunden ist.

Da es sich bei der Menschenrechtsbildung nicht nur um einen Unterrichtsgegenstand, sondern vielmehr um ein Bildungskonzept handelt, welches nicht auf ein enges Verständnis von Unterricht re-duziert werden kann, ist es für die vorliegende Studie notwendig, einen breiteren Ansatz zu verfolgen, der alle Gegenstandsbereiche von Sichtweisen umfasst. Auch ein Fokus auf einzelne Dimensionen von Sichtweisen wäre unangebracht. Würden beispielsweise ausschliesslich Überzeugungen erfasst, wie es in zahlreichen Studien der Fall ist, gingen wichtige stärker affektiv geprägte Komponenten – insbesondere die Einstellungen – verloren oder würden zumindest vernachlässigt. Diese sind jedoch für die vorliegende Studie von besonderer Bedeutung: Während bei Fachlehrpersonen davon ausgegangen werden kann, dass sie grundsätzlich ihrem Fach gegenüber positiv eingestellt sind, kann für die Menschenrechtsbildung an Schweizer Gymnasien keine diesbezügliche Annahme getroffen werden, weil diese nicht einem einzelnen Fach und einzelnen Lehrpersonen zugeschrieben wird. Gerade Einstellungen können jedoch wertvolle Anhaltspunkte zur Bereitschaft der Lehrpersonen geben, Menschenrechtsbildung umzusetzen, da deren Filterfunktion durch die ausgeprägte affektive Komponente verstärkt wird.

Aufbauend auf den vorangegangenen Überlegungen wird der Begriff *Sichtweisen* für die vorliegende Studie als Überbegriff der affektiv-motivationalen Komponenten Professioneller Kompetenzen verstanden. Er umfasst somit Überzeugungen, Berufsmotivation, Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale. Sichtweisen sind in unterschiedlicher Ausprägung affektiv geprägt, haben eine bewertende Komponente und entfalten dadurch eine Filterwirkung, welche das Verhalten von Personen beeinflusst.

Das in Abbildung 2.3 präsentierte Modell der Dimensionen und Gegenstandsbereiche der Sichtweisen von Lehrpersonen hilft dabei, dieses vielschichtige Konzept auszudifferenzieren und zu operationalisieren: Die domänenspezifischen Sichtweisen betreffen die Lerninhalte, Lernziele und Lehr-Lern-Prozesse. Dazu zählen namentlich das Verständnis des Fachs oder des Bildungsansatzes sowie die Einstellungen und Überzeugungen zu denselben. Die personenbezogenen Sichtweisen beziehen sich auf verschiedene Gruppen von Personen. Dazu gehören unter anderem die Lehrperson selbst, die Schülerinnen und Schüler, andere Lehrpersonen und die Schulleitung sowie die Eltern. Zu den personenbezogenen Sichtweisen zählen Aspekte wie das eigene Rollenverständnis, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Überzeugungen zum Lernvermögen der Schülerinnen und Schüler. Die kontextbezogenen Sichtweisen umfassen sowohl die einzelne Schule als auch den grösseren gesellschaftlichen und politischen Kontext. Einzelne Elemente sind unter anderem Überzeugungen und Einstellungen zum Bildungsauftrag der Schule und zur Gestaltung von Lernumgebungen. Die Persönlichkeitsmerkmale und die Berufsmotivation bilden eine separate Dimension der Sichtweisen.

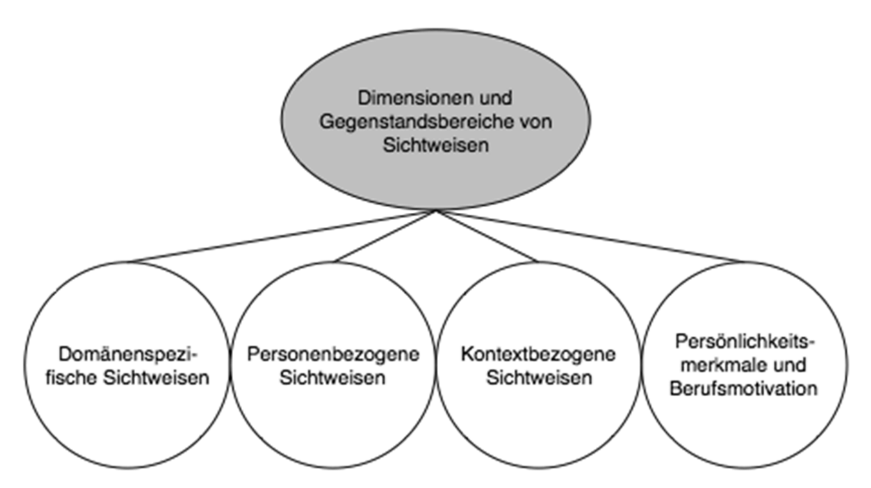


Abbildung 2.3: Dimensionen und Gegenstandsbereiche der Sichtweisen von Lehrpersonen (eigene Darstellung)

Im nachfolgenden Abschnitt werden einige ausgewählte Studien präsentiert, welche sich den Sichtweisen von Lehrpersonen widmen. Daraus können Schlussfolgerungen für die Konzeptualisierung der vorliegenden Untersuchung gezogen werden.

2.2 Empirische Forschung zu Sichtweisen von Lehrpersonen

Sichtweisen spielen in der empirischen Bildungsforschung eine wichtige Rolle. Dabei kommen sehr unterschiedliche Konzepte, wie sie oben ausgeführt wurden, zur Anwendung, und es werden unterschiedliche Ziele verfolgt (für einen Überblick vgl. Altrichter, Zuber & Helm, 2017; Sembill & Seifried, 2009).

Ein erster Forschungsstrang, die Lehrpersonenforschung, widmet sich den Sichtweisen von Lehrpersonen. Unger (1997) untersuchte in einer Kombination von Einzelinterviews und Gruppendiskussionen das Bildungsverständnis von Lehrpersonen an Berufsschulen in Deutschland. Seine Analyse konzentrierte sich auf die Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen als berufsgruppenspezifische Deutungsmuster vor dem Hintergrund struktureller Rahmenbedingungen. Zahlreiche Studien beschäftigen sich mit den Sichtweisen von Lehrpersonen zu den von ihnen unterrichteten Fächern. Seifried (2009) beleuchtete die Sicht von Handelslehrpersonen auf Unterricht. Für ihn stand das

Ziel im Mittelpunkt, einen Einblick in das Denken der Lehrpersonen zum Lehren und Lernen zu erhalten. Kirchner (2016) wiederum führte eine Studie unter dem Titel *Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen* durch. Sie wählte einen umfassenden Ansatz und untersuchte nicht nur die Vorstellungen der Lehrpersonen zum Wirtschaftsunterricht, dessen Zielen und Inhalten sowie zum Lernen und Lehren, sondern auch zu dessen Rahmenbedingungen. Kollenrott (2008) rekonstruierte anhand eines Fragebogens und von Leitfadeninterviews die Sicht von Lehrpersonen auf bilingualen Geschichtsunterricht, wobei sie Sichtweisen als „rekurrente Ansichten und Überzeugungen der Lehrkräfte […], die sie heranziehen, um das Unterrichtsgeschehen zu deuten und sich in der Unterrichtsgestaltung zu orientieren“ (S. 26) definiert. Auch Panagiotopoulou und Rosen (2017) widmeten sich dem Thema Mehrsprachigkeit, wobei sie Sichtweisen von mehrsprachigen Lehrpersonen auf den Schulalltag mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern ins Zentrum ihrer Untersuchung stellten.

Eine zweite Serie von Untersuchungen beschäftigt sich mit Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern. Nölle (1993) forderte Schülerinnen und Schüler auf, einen Aufsatz über ihre schulische Situation zu verfassen. Sie wertete die Texte in einem hermeneutischen Verfahren aus und entwickelte daraus eine Typologie der Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern zur Schule. Rohlfs (2011) nahm diese Typologie unter dem Stichwort *Bildungseinstellungen* wieder auf und wandte sie auf Schülerinnen und Schüler an, die Schulen in benachteiligten Quartieren besuchen. Unter dem Titel *Schule aus Schülersicht* veröffentlichten Hüls und Schneider (2015) die Ergebnisse aus qualitativen Interviews mit 17 Schülerinnen und Schülern. Sie beleuchten u. a. Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lehrpersonen, wobei Themen wie der Umgang mit Unterrichtsstörungen, Lehrerstress, Umgang mit Inklusion und Methodik zur Sprache kommen. Hombach (2017) rekonstruierte mit Hilfe der dokumentarischen Methode die Erfahrungen von Jugendlichen in der deutschen Hauptschule. Es zeigte sich, dass die schulischen Bedingungen nicht immer den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entsprechen und die Beziehungen zu den Lehrpersonen oft konfliktgeprägt sind. Zugleich kam sie zum Schluss, dass Verständnis und Anerkennung zu einer positiven Lernumgebung beitragen können. Auch andere Forschende untersuchten die Frage, welche Merkmale „gute“ Lehrpersonen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler aufweisen müssen, wodurch eine Brücke zurück zur Lehrpersonenforschung geschlagen werden kann (Fichten, 1993; König, 2007).

Eine dritte Forschungslinie widmet sich den Sichtweisen von Schulleitenden. Dabei stehen Fragen der Organisation und Führung von Schulen im Vordergrund. Warwas (2012) untersuchte das berufliche Selbstverständnis, die Zufriedenheit und das Belastungsempfinden von Schulleitenden. Sehrer (2013) widmete seine Studie *Sichtweisen erfolgreicher Schulleiter* der Frage,

welche Erfolgsfaktoren einer Schule zum reibungslosen Übergang von Schule zu Beruf beitragen.

Angesichts dieser sehr breit gefächerten Forschungsinteressen würde eine auch nur annähernd vollständige Darstellung der empirischen Auseinandersetzung mit Sichtweisen in der Bildungsforschung den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Es werden deshalb nur einige ausgewählte Studien zu Sichtweisen von Lehrpersonen vorgestellt, die für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand von besonderer Bedeutung sind. Dabei liegt das Augenmerk auf der Politischen Bildung, da diese thematisch, konzeptuell und didaktisch Parallelen mit der Menschenrechtsbildung aufweist und diese – ungeachtet des oft als mangelhaft bezeichneten Forschungsstandes (vgl. u. a. Biedermann & Reichenbach, 2009; Leenders, Veugelers & de Kat, 2008; Weisseno, Weschenfelder & Oberle, 2013) – besser erforscht ist als die Menschenrechtsbildung (Abschnitt 2.2.1). Des Weiteren werden Untersuchungen präsentiert, die sich den Sichtweisen von Lehrpersonen zu fächerübergreifenden Themen oder Bildungsanliegen widmen (Abschnitt 2.2.2). Danach werden ausgewählte Studien vorgestellt, die einen Einblick in personenbezogene Sichtweisen (Abschnitt 2.2.3) und kontextbezogene Sichtweisen (Abschnitt 2.2.4) von Lehrpersonen geben. Da in den meisten Studien Aspekte aus mehreren Gegenstandsbereichen untersucht werden, erfolgte die Zuteilung in die Abschnitte anhand des jeweiligen Forschungsschwerpunktes.

2.2.1 Domänenspezifische Sichtweisen zur Politischen Bildung

Ein Blick auf die Forschungstradition der Politischen Bildung zeigt, dass insbesondere dem Professionswissen von Lehrpersonen und den Zugängen zu Sichtweisen eine grosse Bedeutung beigemessen wird (Henkenborg, 2005). Dabei stehen oft domänenspezifische Untersuchungen im Vordergrund. Eine Reihe von Studien widmet sich der Frage, welche Ziele Politische Bildung verfolgen soll. Allenspach (2013, 2014) untersuchte, was Lehrpersonen der Sekundarstufe I in der Deutschschweiz unter Politischer Bildung verstehen. Dabei verwendet er den Begriff des *Verständnisses* als Übersetzung von *beliefs.* Er baute auf die Arbeiten von Anderson, Avery, Pederson, Smith und Sullivan (1997) sowie Leenders, Veugelers und de Kat (2008) auf, griff jedoch im Unterschied zu letzteren auf qualitative Methoden zurück. Er führte leitfadengestützte Experteninterviews mit 16 Lehrpersonen durch und wertete sie mit Hilfe der *Grounded Theory* Methodologie aus. Insgesamt konnte er drei Typen von Verständnis Politischer Bildung identifizieren: ein kommunitaristisches, ein demokratisches und ein funktionalistisches. Im Zentrum des kommunitaristischen Verständnisses steht das Ziel, Jugendliche zu kritisch hinterfragenden Bürgerinnen und Bürgern zu bilden. Bei den Demokratinnen und Demo-

kraten steht die Entwicklung des demokratischen Bewusstseins von Jugendlichen im Vordergrund, was das Fördern von Grundhaltungen wie Respekt und Toleranz beinhaltet. Die Funktionalistinnen und Funktionalisten legen den Fokus auf die Wahrnehmung von Rechten und Pflichten innerhalb eines demokratisch aufgebauten Staates. Allenspach (2014) validierte die Typologie unter Einbezug der *IEA Civic Education Study* von 1999. Damit ergänzte er eine von Da Rin und Künzli (2006) entwickelte Typologie, die auf Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen der Mittelstufe, der Sekundarstufe und solchen, die noch in Ausbildung waren, basierte. Die Autorinnen unterscheiden zwischen einer (basis-)demokratischen Orientierung, welche die demokratische Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden fokussiert, und einer (national-)schweizerischen Orientierung, welche zum Ziel hat, das Interesse der Lernenden für die „demokratische *Nation Schweiz*" (Da Rin & Künzli, 2006, S. 18, Herv. i. O.) zu entwickeln. Sowohl Allenspach als auch Da Rin und Künzli kamen in ihren Untersuchungen zum Schluss, dass das Verständnis von Politischer Bildung der Lehrpersonen weitgehend durch deren Politikverständnis geprägt ist.

In Deutschland setzen sich verschiedene Studien mit der Politdidaktik und den Professionellen Kompetenzen von Politiklehrpersonen auseinander. Das Forschungsprogramm *Professionelle Kompetenz von (angehenden) Politiklehrer/-innen (PKP)* hat zum Ziel, die Überzeugungen, die motivationalen Orientierungen (Berufswahlmotive, Fachinteresse und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) und das professionelle Wissen von Politiklehrpersonen in Ausbildung zu untersuchen (Weisseno et al., 2013, 2015). In einer Teilstudie zu den epistemologischen Überzeugungen und motivationalen Orientierungen kamen die Forschenden zum Schluss, dass Politiklehrpersonen sowohl über transmissive als auch über konstruktivistische epistemologische Überzeugungen verfügen. Interessant dabei ist, dass jene Lehrpersonen, deren Überzeugungen konstruktivistisch geprägt sind, positivere Selbstwirksamkeitserwartungen haben. Über die Kausalität dieses Zusammenhangs sagte die Studie nichts aus (Oberle et al., 2014). Auch zwischen der intrinsischen Motivation der Lehrpersonen und deren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen konnte eine positive Korrelation festgestellt werden (Oberle, Weschenfelder & Weisseno, 2013). Dies deutet darauf hin, dass Persönlichkeitsmerkmale einen grossen Einfluss auf die Vorstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen haben. Im Rahmen desselben Programms konnte Weschenfelder (2014) statistisch signifikante Korrelationen zwischen den epistemologischen Überzeugungen und dem Wissen sowie der Motivation von Politiklehrpersonen feststellen. Das Forschungsprogramm griff ausschliesslich auf standardisierte Erhebungsmethoden zurück. Klee (2008, 2010) hingegen führte fokussiert problemzentrierte Interviews durch, um fach- und alltagsdidaktische Vorstellungen von Politiklehrpersonen zu rekonstruieren. Er zeigte auf, dass die Vorstellungen der Lehrpersonen zum politischen Lehren und Lernen von Brüchen zwischen Erfahrungs- und Wis-

sensorientierung geprägt sind, wodurch alltagsdidaktische Dilemmata entstehen, die nur über eine Weiterentwicklung alltagsweltlicher Zugänge zur Politischen Bildung gestärkt werden könnten. Eine weitere erwähnenswerte Studie befindet sich momentan noch in der Auswertungsphase: Fischer, Lange und Oeftering (2017) untersuchen die Vorstellungen von Lehramtsstudierenden in Deutschland über Politische Bildung. Dabei stehen sowohl inhaltliche als auch didaktische Elemente im Zentrum. Als zentrale Vorstellungsbereiche stellten sich die „Förderung von Urteils- und Meinungsbildungskompetenz" sowie der „Zugang zu Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten" heraus (S. 269). Bezüglich der didaktischen Vorstellungen zeigte sich, dass die „Aktivierung des Selbstbildungspotentials" als besonders wichtig erachtet wird (S. 271). Zudem wurden die Notwendigkeit der Multiperspektivität und der neutralen Vermittlung politischer Inhalte betont.

Ausserhalb des deutschen Sprachraums gibt es ebenfalls einige Studien zur Politischen Bildung, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind. In der von Allenspach aufgegriffenen Studie untersuchten Leenders et al. (2008) in den Niederlanden, wie Lehrpersonen verschiedener Fächer *citizenship education* wahrnehmen. Sie stellten fest, dass Politische Bildung in den Augen der befragten Lehrpersonen stark durch Werte geprägt ist und sie sich zum Ziel setzen, dass die Schülerinnen und Schüler bestimmte Werte entwickeln. Um welche einzelnen Werte es sich dabei handelt, ist von der Schulstufe, dem Fach und dem Alter der Lehrpersonen abhängig. Ähnlich wie in der Schweiz wurden auch in den Niederlanden drei Kategorien von Verständnissen von Bürgertum [*citizenship*] beobachtet, die sich in unterschiedlichen Interpretationen dessen, was Politische Bildung ist oder sein soll, niederschlagen. Dabei handelt es sich um das anpassende Bürgertum [*adaptive citizenship*], das individualistische Bürgertum [*individualistic citizenship*] und das kritisch-demokratische Bürgertum [*critical democratic citizenship*]. In Grossbritannien ging Osler (2011) ebenfalls der Frage nach, wie Lehrpersonen Politische Bildung interpretieren. Dazu kombinierte sie eine Lehrplananalyse und Interviews mit Lehrpersonen. Sie kam zum Schluss, dass die Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler in erster Linie zum Handeln auf der lokalen Ebene anregen wollen.

In den USA führten Anderson, Avery, Pederson, Smith und Sullivan (1997) eine sogenannte Q-Studie durch, um die Perspektiven von *social studies* Lehrpersonen zu untersuchen. Sie konnten die von den Lehrpersonen definierten Ziele in drei Typen unterscheiden: Kultureller Pluralismus; Kommunitarismus und Legalismus. Die Autorinnen und Autoren stellten ausserdem fest, dass die Lehrpersonen trotz dieser unterschiedlichen Zielsetzungen die Ansicht teilen, dass Politische Bildung Toleranz, Aufgeschlossenheit und ein Verständnis für andere Kulturen entwickeln sowie kontroverse Themen behandeln soll. Patterson, Doppen und Misco (2012) widmeten sich ebenfalls der Frage, wie Sekundarlehrpersonen Politische Bildung konzeptualisieren. In einer *Mixed-Methods-Studie,* bestehend aus einem Fragebogen und Interviews, identifizierten

auch sie basierend auf Westheimer und Kahne (2004) drei Typen von Bürgertum, die durch Politische Bildung gefördert werden können: *personally responsible citizenship*, *participatory citizenship* und *justice-oriented citizenship*. Castro (2013) wählte einen qualitativen Forschungsansatz, um zu beleuchten, welche Art des Bürgertums zukünftige Lehrpersonen als ideal erachten. Den Lehrpersonen wurden drei relevante Fähigkeiten präsentiert: Diskussion [*deliberation*], Verhandlung und Aktivismus. Nur eine der befragten Lehrpersonen stufte Aktivismus als die wichtigste Fähigkeit ein. Fast alle Lehrpersonen, die eine konservative und wertebasierte Sicht von Bürgertum vertraten, erachteten *deliberation* als am wichtigsten; jene, die ein bewusstseinbasiertes Verständnis hatten, entschieden sich für Verhandeln als wichtigste Fähigkeit. Der Autor kam infolgedessen zum Schluss, dass die Konzeptionen Politischer Bildung stark von den Sichtweisen der Teilnehmenden hinsichtlich des Zusammenlebens in einer Gesellschaft [*civic worldviews*] abhängen. Während die konservative/wertebasierte Konzeption auf ein Verlangen nach Harmonie, Einheit und Frieden hinweise, sei das bewusstseinbasierte Verständnis auf die Sicht einer Welt zurückzuführen, die vom Grundsatz des gegenseitigen Gebens und Nehmens geprägt sei. Damit Lehrpersonen bereit seien, eine kritischere und multikulturellere Sicht von Bürgertum zu fördern, müsse erst der Horizont der Lehrpersonen und deren *civic worldviews* erweitert werden. Auch Rapoport (2010) betont die Wichtigkeit der Horizonterweiterung. Er interviewte sechs international erfahrene Lehrpersonen zu ihrer Konzeption von *global citizenship education.* Es zeigte sich, dass diese Lehrpersonen nicht notwendigerweise mit dem formellen Konzept der *global citizenship* vertraut sind, jedoch transkulturelle, globale, internationale und komparative Perspektiven in ihren Unterricht einbringen. Diese sind nach Ansicht des Autors stark von subjektiven Erfahrungen und Konzepten geprägt, was die Gefahr mit sich bringe, dass *global citizenship education* einseitig und nur von persönlich motivierten Lehrpersonen umgesetzt werde.

Angesichts der politischen Brisanz der behandelten Themen kommt im Bereich der Politischen Bildung der Rolle der Lehrperson in der Vermittlung von kontroversen Themen eine wichtige Rolle zu.[3] Oulton, Day, Dillon und Grace (2004) untersuchten, inwiefern Lehrpersonen bereit sind, kontroverse Themen im Unterricht zu integrieren. Die Studie ergab, dass sich eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen schlecht auf den Umgang mit kontroversen Themen vorbereitet fühlt. Es zeigten sich ausserdem grosse Unsicherheiten bezüglich des Bildungsauftrags: Ungefähr ein Drittel der Befragten gab an, beim Thema Rassismus die Einstellungen der Schülerinnen und Schülern beeinflussen zu wollen. Je 30% der Befragten gaben an, ihre eigene Meinung zum Thema nicht kundzutun oder nur, wenn sie danach gefragt werden; 40% sagten, sie würden ihre Meinung explizit machen.

3 Vgl. spezifisch für die Menschenrechtsbildung Struthers, 2016, deren Studie in Abschnitt 5.2 detaillierter vorgestellt wird.

Des Weiteren sind im Bereich der Politischen Bildung Forschungsergebnisse erwähnenswert, die Überzeugungen und Einstellungen zu Demokratie fokussieren. So wurde insbesondere die *Democratic Teacher Belief Scale (DTBS)* in mehreren Untersuchungen verwendet, um Überzeugungen zu Gleichheit, Freiheit und Gerechtigkeit zu erfassen, weil diese von den Forschenden als relevant für das Verhalten von Lehrpersonen eingestuft wurden (Kesici, 2008; Shechtman, 2002).

Diese nicht abschliessende Übersicht macht deutlich, dass das Verständnis dessen, was Politische Bildung ist, die Ziele, welche sie verfolgen soll, und die methodische Umsetzung zentrale Forschungsgegenstände sind. Die hier vorgestellten Ergebnisse zeigen auf, dass nicht von einer homogenen Gruppe von Lehrpersonen gesprochen werden kann, die eine einheitliche Vision Politischer Bildung teilen. Angesichts der konzeptionellen Nähe der Politischen Bildung und der Menschenrechtsbildung kann angenommen werden, dass die Sichtweisen der Lehrpersonen zur Menschenrechtsbildung ebenfalls stark variieren. Es ist sogar davon auszugehen, dass die Unterschiede noch grösser sind, weil die Politische Bildung eine längere Tradition hat und insgesamt besser in den Bildungssystemen verankert ist als die Menschenrechtsbildung. Was die Herausforderung des Umgangs mit kontroversen Themen und der Rolle der Lehrperson betrifft, ist damit zu rechnen, dass sich diese auch im Bereich der Menschenrechtsbildung stellt.

2.2.2 Domänenspezifische Sichtweisen zu transversalen Bildungsanliegen

Nebst diesen fachbezogenen Studien gibt es eine Reihe von Untersuchungen, die sich Fragen fächerübergreifender Themen und Bildungsanliegen widmen. Thornberg und Oğuz (2013) verglichen die Perspektiven [*perspectives*] oder Sichtweisen [*views*] von Lehrpersonen in Schweden und der Türkei zur Wertebildung. In 52 Interviews stellten sie fest, dass die meisten Lehrpersonen Wertebildung mit werte- und normkonformen Verhalten assoziieren; kritische Konzeptionen von Wertebildung manifestierten sich nicht. Auch die Lehrpersonen selbst hinterfragten demnach die von ihnen vermittelten Werte nicht. Dies widerspiegelt sich auch in den favorisierten Methoden, die hauptsächlich auf das Vorleben durch die Lehrperson und die täglichen Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern zurückgreifen. In einer Folgestudie stellten Thornberg und Oğuz (2016) fest, dass die türkischen Lehrpersonen Wertebildung vor allem mit Tugenden in Verbindung bringen, währenddessen ihre schwedischen Kolleginnen und Kollegen stärker politische Werte wie Demokratie, Gleichheit, Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit fokussierten. Beide Gruppen schätzten jedoch kritisch-progressive Ziele und demokratische Entscheidungsfindung als wichtig ein. Auch LePage, Akar, Temli, Şen, Hasser

und Ivins (2011) wählten einen komparativen Ansatz, um die Sichtweisen von Lehrpersonen in der Türkei und den USA zu moralischer Bildung zu untersuchen. Dabei stellten sie fest, dass türkische Lehrpersonen in erster Linie einen erfahrungsbasierten Ansatz wählen, während Lehrpersonen in den USA die Ansicht vertreten, Moral könne als Unterrichtsgegenstand vermittelt werden.

Da Menschenrechtsbildung nicht nur auf das Stärken von Wissen, sondern auch auf die Entwicklung von Einstellungen und Werten abzielt, sind diese Erkenntnisse für die vorliegende Studie relevant. Sie zeigen, dass eine Untersuchung der Ziele, die Menschenrechtsbildung nach Erachten der Lehrpersonen verfolgen soll, der Werte, die entwickelt werden sollen und der Methoden, die dabei zur Anwendung kommen, angezeigt ist.

2.2.3 Personenbezogene Sichtweisen

Bei den personenbezogenen Sichtweisen sind für die Menschenrechtsbildung vor allem jene zahlreichen Untersuchungen interessant, die sich den Themen Diversität und Inklusion widmen. Insgesamt spielt in diesem Bereich die Einstellungsforschung weiterhin eine wichtige Rolle, auch wenn sie in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung eingebüsst hat und teilweise durch umfassendere Konzepte abgelöst wurde. Im Jahr 1998 entwickelten Ponterotto, Baluch, Greif und Rivera (1998) einen Fragebogen zu den multikulturellen Einstellungen von Lehrpersonen [*Teacher Multicultural Attitude Survey, TMAS*], der aus 20 Likert-Skala-Items besteht. Cicchelli und Cho (2007) wendeten den TMAS an, um zu messen, inwiefern ein Ausbildungslehrgang für zukünftige Lehrpersonen deren Einstellung zur kulturellen Diversität beeinflusse. Polat und Ogay Barka (2012) führten eine vergleichende Untersuchung zu den Einstellungen von zukünftigen Lehrpersonen zu Multikulturalismus und zur interkulturellen Bildung in der Türkei und der Schweiz durch. Für die Entwicklung der verwendeten Skala stützten sie sich sowohl auf die Arbeiten von Ponterotto et al. als auch auf den *Munroe Multicultural Attitude Scale Questionnaire* (Munroe & Pearson, 2006), welcher die Wirkungsmessung interkultureller Bildung ermöglichen soll. Im Unterschied zu dem von Ponterotto et al. entwickelten Instrument basiert der Fragebogen von Munroe und Pearson auf einem dreidimensionalen Modell von Einstellungen, das kognitive, affektive und konative Komponenten umfasst. Auch Sales Ciges und Garcia Lopez (1998) greifen auf Skalen für die Messung von Einstellungen zur interkulturellen Bildung und Diversität zurück. Sie entwickelten einen Fragebogen, anhand dessen die Einstellungen von Primar- und Sekundarlehrpersonen zur kulturellen Diversität und zur interkulturellen Bildung erfasst werden. Die Autorinnen legten den Fokus nicht auf epistemologische Überzeugungen der Lehrpersonen, sondern auf die Rolle der Schule im Umgang mit Diversität, dem Bedarf an Kursen in interkultureller Bildung und den notwendigen Rahmenbedingungen für eine

erfolgreiche Umsetzung. Ein Teil der Studie widmete sich den Einstellungen der Lehrpersonen zur kulturellen Diversität. Auch Edelmann (2006) wählte für ihre Studie zum Umgang von Schweizer Primarlehrpersonen mit migrationsbedingter Heterogenität einen breiten Ansatz. Einerseits untersuchte sie individuelle Sichtweisen von Lehrpersonen, andererseits auch strukturelle Rahmenbedingungen. Sie ortete ein Spannungsfeld zwischen einem partikularitäts- und einem universalitätsorientierten Ansatz im Umgang mit kultureller Heterogenität. Diese „Dialektik der Differenz" (S. 239) müsse von den Lehrpersonen ausbalanciert werden, um allen Schülerinnen und Schülern heterogener Klassen gerecht zu werden.

Des Weiteren wurden die Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber Kindern mit Behinderungen und deren Inklusion (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016) sowie gegenüber von Kindern, die einer Minderheit angehören oder aus armen Verhältnissen stammen (Amatea, Cholewa & Mixon, 2012; Bhopal, 2011; Kumar & Hamer, 2013), untersucht. Die Studie von Kumar und Hamer (2013) ergab, dass ca. 25% der Studierenden in den USA gewisse stereotype Überzeugungen zu ärmeren Schülerinnen und Schülern und solchen, die Minderheiten angehören, haben. Sie gaben an, dass sie sich angesichts der grossen Diversität der Schülerinnen und Schüler unwohl fühlten. Durch die Ausbildung der Lehrpersonen verringerte sich dieser Prozentsatz signifikant. Ein besonderes Merkmal dieser Studie ist, dass nicht nur die Einstellungen und Überzeugungen zu Diversität, sondern auch die Sichtweisen von Lehrpersonen zu Unterrichtsstrategien im Umgang mit Diversität untersucht wurden. Avramidis und Norwich (2000) fanden im Rahmen ihrer Studie Hinweise, dass Studierende mit naturwissenschaftlicher Ausrichtung eher negativere Einstellungen zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit speziellen Bedürfnissen haben als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen sozialwissenschaftlicher Fächer. Die genauen Bezüge müssten jedoch gemäss Autoren noch weiter untersucht werden.

Eine vergleichende Studie zu Einstellungen zur Inklusion, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Berufsmotivation und eigenen Erfahrungen von Lehramtsstudierenden in Österreich und Deutschland ergab, dass die österreichischen Studierenden über positivere Einstellungen zur Inklusion und höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügen als ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen. Die Gründe für diese Unterschiede werden aus den Daten nicht ersichtlich. In beiden Kontexten liessen sich jedoch die Einstellungen zur Inklusion durch die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und die persönlichen Erfahrungen der Studierenden erklären (Hellmich, Görel & Schwab, 2016). Hecht, Niedermair und Feyerer (2016) sowie Bosse et al. (2016) stellten ebenfalls fest, dass die Einstellungen von Lehrpersonen zur Inklusion in direktem Bezug zu deren Kompetenz- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stehen. Im Gegensatz zu anderen Studien (für eine Übersicht vgl. De Boer, Pijl & Minnaert, 2011) kamen sie zum Schluss, dass diese im Allgemeinem eher positiv

oder neutral sind. Auch Boulton (1997) kombinierte in seiner Untersuchung zu Mobbing implizite Persönlichkeitstheorien und Selbstwirksamkeitserwartungen. Er stellte fest, dass sich fast alle Lehrpersonen unsicher im Umgang mit Mobbing-Situationen fühlen. Erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang auch die Arbeiten von Prieto (2012). Durch die Entwicklung eines *Multicultural Teaching Competencies Inventory (MTCI)* erfasste er die Professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen im Umgang mit Multikulturalität auf zwei Ebenen: kulturelles Wissen [*cultural knowledge*] und Sensibilität für die Kultur der Studierenden [*sensitivity to student culture*]. Eine dritte Ebene – die Fähigkeit, mit Multikulturalität umzugehen – verwarf er nach eingehender Prüfung. Interessanterweise kam eine weitere Gruppe von Forschenden zum Schluss, dass auch Fähigkeiten zuverlässig erfasst werden können: Sie entwickelten eine *Multicultural Teaching Competency Scale (MTCS)*, die auf den zwei Faktoren multikulturelle Lehrfähigkeit [*multicultural teaching skills*] und Wissen über multikulturelles Lehren [*multicultural teaching knowledge*] beruht (Spanierman et al., 2011). Diese unterschiedlichen Resultate illustrieren die Schwierigkeit, Kompetenzen von Lehrpersonen adäquat zu erfassen.

Diversität und Inklusion sind integrale Bestandteile von Menschenrechtsbildung. Sie können einerseits als Thema behandelt werden und sind andererseits zentrale Aspekte eines menschenrechtsbasierten Ansatzes von Bildung. Die Vielfalt der hier diskutierten Studien zeigt, dass Diversität und Inklusion aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht werden können: während einige Studien die Einstellungen von Lehrpersonen zu den Schülerinnen und Schülern fokussieren, widmen sich andere möglichen Strategien im Umgang mit Diversität und Inklusion, den Kompetenzen von Lehrpersonen oder den strukturellen Rahmenbedingungen.

2.2.4 Kontextbezogene Sichtweisen

Weitere Studien widmen sich einem grösseren gesellschaftlichen und schulischen Kontext. In einer Studie in England und Norwegen wurden die Einstellungen von zukünftigen Lehrpersonen zur sozialen Arbeit in der Schule untersucht (Kyriacou, Avramidis, Stephens & Werler, 2013). Sie ging der Frage nach, inwiefern die Schule in der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten eine führende Rolle einnehmen soll. Die Studie ergab, dass die Lehrpersonen die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern durch die Schule nur befürworten, wenn diese die Minimalleistungen in Kernbereichen nicht erbringen können. Bei Problemen wie Unzufriedenheit, unsozialem Verhalten und ungesundem Lebensstil schreiben sie anderen Akteuren, wie den Eltern und anderen professionellen Institutionen, eine wichtigere Rolle zu, ausser es geht um Mobbing. Damit bestätigen die Autoren Erkenntnisse einer früheren Studie von Kidger, Gunnell, Biddle, Campbell und

Donovan (2010), die aufzeigte, dass die befragten Sekundarlehrpersonen selbst es zwar als eine der Aufgaben von Lehrpersonen erachteten, die emotionale Gesundheit und das individuelle Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler sicherzustellen, sie jedoch den Eindruck hätten, dass die meisten ihrer Kolleginnen und Kollegen ein Verständnis der Rolle der Schule haben, das stark auf akademischen Erfolg ausgerichtet ist. Kurth-Buchholz (2011) untersuchte die Sicht von Lehrpersonen sowie von Schülerinnen und Schülern auf Schülermitbestimmung im Unterricht. Sie stellte fest, dass sich rund 60% der befragten Lehrpersonen Möglichkeiten für die Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern bei der Auswahl der Themen und der Methoden wünschen. Bei der Leistungsbewertung befürworten nur rund 20% Mitbestimmungsmöglichkeiten. Sie fand Hinweise, dass sich vor allem jene Lehrpersonen für die Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern aussprachen, welche die Aufgabe der Schule nicht nur in der Vermittlung von Fachwissen sehen, sondern auch in der Förderung von fächerübergreifenden Fähigkeiten. Ebenso konnte sie eine Korrelation zwischen einem konstruktivistischen Lernverständnis und dem Engagement für mehr Mitbestimmung feststellen. Auf der institutionellen Ebene zeigte sich, dass Lehrpersonen, die selbst Partizipationsmöglichkeiten innerhalb der Schule und bei der Gestaltung der Curricula erfahren, auch der Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern grundsätzlich positiver gegenüberstehen.

Kontextbezogene Sichtweisen betreffen die einzelne Schule, aber auch den gesellschaftlichen und politischen Kontext. Mehrere der in diesem Kapitel dargestellten Studien enthalten Ausführungen zu kontextbezogenen Sichtweisen, so etwa zur Gestaltung der Lernumgebung und zum Bildungsauftrag der Schule. Wie bei den anderen Gegenstandsbereichen von Sichtweisen kann auch bei den kontextbezogenen Sichtweisen nicht von einer homogenen Gruppe von Lehrpersonen ausgegangen werden. So ist damit zu rechnen, dass einige Lehrpersonen Menschenrechtsbildung im Hinblick auf den Bildungsauftrag der Schule, respektive das Verständnis, welches sie davon haben, kritisch hinterfragen. Auch wird sich zeigen müssen, wie die Lehrpersonen zu einer Lernumgebung stehen, die nach menschenrechtsbildnerischen Kriterien gestaltet ist.

2.3 Fazit

Zusammenfassend zieht die Autorin den Schluss, dass das Interesse an Sichtweisen von Lehrpersonen in der Bildungsforschung weiterhin anhält. Dabei werden sehr unterschiedliche Forschungsgegenstände fokussiert, verschiedene Ziele verfolgt und entsprechend gewählte Methoden angewandt. Aufgrund der

Vielfältigkeit der Sichtweisen von Lehrpersonen ist eine Präzisierung der Forschungsfrage für die vorliegende Studie unumgänglich. Dazu ist eine Analyse der theoretischen Grundlagen von Menschenrechtsbildung, deren institutioneller und rechtlicher Einbettung sowie bereits durchgeführter Studien, die sich spezifisch der Menschenrechtsbildung widmen, notwendig.

Die nachfolgenden Kapitel dienen dazu, den Rahmen für die Untersuchung abzustecken und die Grundlagen für die Interpretation der Daten zu legen. Bereits an dieser Stelle kann jedoch festgehalten werden, dass für die möglichst umfassende Erfassung des Forschungsgegenstandes Menschenrechtsbildung verschiedene Dimensionen und Gegenstandsbereiche der Sichtweisen von Lehrpersonen analysiert werden müssen. Ein Fokus auf nur einen Aspekt, beispielsweise die Einstellungen der Lehrpersonen zu ausgewählten Methoden der Menschenrechtsbildung, würden kein umfassendes Bild der Sichtweisen von Lehrpersonen zur Menschenrechtsbildung ermöglichen. Dieses ist jedoch notwendig, um dem Anspruch der Menschenrechtsbildung als holistisches Bildungskonzept gerecht zu werden.

3. Theoretische Annäherung an das Konzept Menschenrechtsbildung

> Perhaps a definition is elusive because today such a variety and quantity of activity is taking place in the name of human rights education (Flowers, 2004, S. 105).

Mit diesen Worten leitete Flowers im Jahr 2004 ihren Artikel unter dem Titel *How to Define Human Rights Education? – A Complex Answer to a Simple Question* ein. Ein Jahrzehnt später hat sich die Diskussion zur Definition der Menschenrechtsbildung in zwei entgegengesetzte Richtungen weiterentwickelt: Einerseits legen die zahlreichen Materialien, Projektbeschriebe und Berichte[4] nahe, dass die Vielzahl und Diversität der praktizierten Ansätze der Menschenrechtsbildung weiter zugenommen hat; andererseits wurden zwischenzeitlich mehrere internationale Dokumente zur Menschenrechtsbildung verabschiedet, welche die Ziele, Methoden und Zielgruppen sowie die wichtigsten Akteurinnen und Akteure definieren.

In diesem Kapitel wird der theoretische Referenzrahmen von Menschenrechtsbildung diskutiert. Damit wird der Grundstein für das Design der vorliegenden Studie sowie für die Analyse der im Rahmen der Studie gesammelten Daten gelegt. Im Zentrum steht die Diskussion verschiedener Definitionsansätze, die in internationalen Dokumenten und in der Literatur verwendet werden. Daraus wird eine Arbeitsdefinition für die vorliegende Arbeit abgeleitet (Abschnitt 3.1). Abschnitt 3.2 befasst sich mit der pädagogischen Umsetzung schulischer Menschenrechtsbildung. Auf die Diskussion der ausserschulischen Menschenrechtsbildung wird in Anbetracht der Anlage der Studie verzichtet. In Abschnitt 3.3 werden Bildungsansätze vorgestellt, die mit der Menschenrechtsbildung verwandt sind. Dazu gehören insbesondere die Bildung für Nachhaltige Entwicklung und die Politische Bildung, aber auch die Toleranzerziehung, die interkulturelle Bildung, die Friedenspädagogik und die moralische Bildung. Schliesslich werden einige Autorinnen und Autoren vorgestellt, welche die gegenwärtige Konzeptualisierung und Umsetzung von Menschenrechtsbildung kritisieren und alternative Vorschläge formulieren (Abschnitt 3.4). Das Kapitel schliesst mit einem Fazit (Abschnitt 3.5).

4 Für eine Auflistung von guten Praktiken vgl. beispielsweise Council of Europe, OSCE/ODIHR, UNESCO & OHCHR, 2009.

3.1 Definition

In den letzten Jahrzehnten wurden grosse Fortschritte in der Definition und Konzeptualisierung der Menschenrechtsbildung erzielt. Dies war insbesondere dank verschiedener Initiativen der Vereinten Nationen und – auf europäischer Ebene – des Europarates möglich. Im Rahmen dieser Initiativen konnten diverse konstituierende Elemente von Menschenrechtsbildung definiert werden. Nichtsdestotrotz kommt Osler (2016) zu folgendem Schluss: „Although different models of human rights education prevail, the theoretical underpinnings of human rights education remain underdeveloped“ (S. 70). Ausserdem wird immer wieder der Bedarf an einer Definition von Menschenrechtsbildung bekräftigt, die es erlaubt, kontextspezifischen Bedürfnissen Rechnung zu tragen (vgl. Bajaj, 2011a).

Nachdem im Jahr 1993 an der Weltkonferenz zu Menschenrechten in Wien Menschenrechtsbildung als „essential for the promotion and achievement of stable and harmonious relations among communities and for fostering mutual understanding, tolerance and peace“ (Vienna Declaration and Programme of Action, Absatz 78) bezeichnet wurde, rief 1994 die UN-Generalversammlung eine Dekade für Menschenrechtsbildung aus (Comm. on Human Rights, 1996). Da während des nachfolgenden Jahrzehnts nur zögerlich Fortschritte erzielt werden konnten, wurde die Dekade durch das Weltprogramm für Menschenrechtsbildung abgelöst (G.A. Res. 59/113). Beide Initiativen sollen zur weltweiten Umsetzung von Menschenrechtsbildung für unterschiedliche Zielpublika in diversen Kontexten beitragen. Die Bemühungen wurden durch die Verabschiedung der UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -ausbildung im Jahr 2011 weiter gestärkt.

Auf europäischer Ebene ist die im Jahre 2010 vom Ministerrat verabschiedete Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung von grosser Bedeutung. Die Verabschiedung der Charta ist eine logische Folge des langjährigen Engagements des Europarates im Bereich der Menschenrechtsbildung. Bereits im Jahr 1985 publizierte der Ministerrat eine Empfehlung zu Menschenrechtslernen in der Schule (Council of Europe, 1985) und im Jahr 2000 wurde das *Human Rights Education Youth Programme* lanciert mit dem Ziel, Menschenrechtsbildung in der Jugendarbeit und der Jugendpolitik fest zu verankern.

Die Schwerpunkte und Eigenheiten dieser Initiativen und Dokumente sowie die daraus resultierenden Verpflichtungen für die schulische Menschenrechtsbildung in der Schweiz werden in Abschnitt 4.2 analysiert. Nachfolgend wird auf diese Dokumente nur Bezug genommen, soweit es für die Diskussion zur Definition von Menschenrechtsbildung sowie deren theoretischer Grundlagen und pädagogischer Umsetzung angezeigt ist.

Dabei stehen zwei Instrumente im Zentrum: die UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -ausbildung von 2011 und die Europarats-Charta zur

Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung von 2010. Diese sind zwar rechtlich nicht verbindlich, haben jedoch aufgrund des Status der Organe, die sie erlassen haben, grosses Gewicht. Die UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -ausbildung definiert Menschenrechtsbildung wie folgt:

> 1. Menschenrechtsbildung und -ausbildung umfasst alle Bildungs-, Ausbildungs-, Informations-, Sensibilisierungs- und Lernaktivitäten, deren Ziel es ist, die allgemeine Achtung und Einhaltung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten zu fördern und so unter anderem zur Verhütung von Menschenrechtsverletzungen und -verstössen beizutragen, indem die Menschen durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis und die Entwicklung ihrer Einstellungen und Verhaltensweisen dazu befähigt werden, zum Aufbau und zur Förderung einer universalen Kultur der Menschenrechte beizutragen.
>
> 2. Menschenrechtsbildung und -ausbildung umfasst
> a) die Bildung über Menschenrechte, die unter anderem darin besteht, Wissen und Verständnis über die Menschenrechtsnormen und -grundsätze, die ihnen zugrundeliegenden Werte und die Mechanismen für ihren Schutz zu vermitteln;
> b) die Bildung durch Menschenrechte, die unter anderem darin besteht, in einer Weise zu lernen und zu lehren, dass die Rechte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden geachtet werden;
> c) die Bildung für Menschenrechte, die unter anderem darin besteht, die Menschen zum Genuss und zur Ausübung ihrer Rechte und zur Achtung und Wahrung der Rechte anderer zu befähigen (Art. 2).

Gemäss der Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung von 2010 bedeutet Menschenrechtsbildung…

> … Bildung, Ausbildung, Bewusstseinsbildung, Information, Praktiken und Aktivitäten, deren Ziel es ist, Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis sowie der Entwicklung ihrer Einstellungen und Verhaltensweisen zu befähigen, einen Beitrag zum Aufbau und zum Schutz einer allgemeinen Kultur der Menschenrechte in der Gesellschaft zu leisten, mit der Absicht, die Menschenrechte und Grundfreiheiten zu fördern und zu schützen (Art. 2(b)).

Nachfolgend werden verschiedene Aspekte dieser Definitionen analysiert und sowohl mit anderen internationalen Dokumenten als auch mit Fachliteratur abgeglichen: die Ziele der Menschenrechtsbildung (Abschnitt 3.1.1), deren Ebenen (Abschnitt 3.1.2) und die verschiedenen Kontexte, in denen sie stattfinden kann (Abschnitt 3.1.3). Zudem werden die Spezifitäten und die Rolle der schulischen Menschenrechtsbildung diskutiert (Abschnitt 3.1.4).

3.1.1 Ziele

Die Definitionen in der UN-Erklärung und in der Europarats-Charta unterscheiden zwischen einem übergeordneten und drei untergeordneten Zielen. Menschenrechtsbildung soll demnach zur Etablierung einer universellen Kultur der Menschenrechte beitragen. Dies soll dadurch erreicht werden, dass die

Lernenden erstens Kenntnisse über und ein Verständnis der Menschenrechte erwerben; zweitens Einstellungen und Werte entwickeln und sich drittens Fähigkeiten aneignen. In anderen Worten, sie sollen dazu befähigt werden, sich für ihre eigenen Rechte und die Rechte anderer einzusetzen (sogenanntes *Empowerment*).

Auch in den Aktionsplänen zu den verschiedenen Phasen des Weltprogramms für Menschenrechtsbildung wird die universelle Menschenrechtskultur betont. Was genau diese beinhaltet, wird nicht definiert. Mihr (2004) hält fest, dass von einer Menschenrechtskultur gesprochen werden könne, „wenn die Mehrheit der Menschen in einem Land oder in einer Region sich mit den entsprechenden universellen Regeln und Vorstellungen von Grundrechten identifizieren (sic!), danach handeln (sic!) und diese aktiv einfordern (sic!)" (S. 221). Gemäss Ötsch (2012) bedeutet dies aus psychologischer Sicht,

> dass die eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen im Sinne der Menschenrechte ausgerichtet werden und somit auch den mit den Menschenrechten verbundenen Werten wie Gleichheit oder Toleranz eine hohe Priorität unter den individuellen Werten zugesprochen wird, d. h. (sic!) dass diese Werte die Festlegung von Handlungszielen mitbestimmen (S. 355).

Dies setze einen gewissen Umgang mit Emotionen voraus sowie die Bereitschaft, die eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen zu überdenken.

Fritzsche (2016) schreibt einer Kultur der Menschenrechte „flankierende" und „unterstützende" (S. 178) Wirkung zu. Sie sei insbesondere notwendig, weil die Rechts- und Werteordnung der Menschenrechte nicht ausreichen, um Menschenrechte für alle Realität werden zu lassen. Eine Menschenrechtskultur habe in dieser Hinsicht eine sozial-inklusive, eine globale, eine unterstützend-stabilisierende und eine kritisch-transformative Dimension (Fritzsche, 2017b). Die Entwicklung von Einstellungen und Werten, aber auch von Fähigkeiten, sind folglich zentral, damit jeder und jede Einzelne einen Beitrag zu einer Kultur der Menschenrechte leisten kann. Gleichzeitig weist Fritzsche (2017b) darauf hin, dass Menschenrechtsbildung selbst durch die lokal vorhandene Menschenrechtskultur beeinflusst werde, weil diese die Menschenrechtsbildnerinnen und -bildner präge.

Die Richtlinien der OSZE zur Menschenrechtsbildung auf der Sekundarstufe (OSCE, 2012) halten fest, dass Lernende unter anderem folgende Werte und Einstellungen erwerben sollen:[5] Respekt für sich selbst und andere; Be-

---

5 In den OSZE-Guidelines wird der Begriff *Kompetenzen* [*competencies*] verwendet, um das Wissen/Verständnis, die Einstellungen/Werte und die Fähigkeiten zu umschreiben. In der aktuellen bildungspolitischen Diskussion in der Schweiz und insbesondere im Lehrplan 21 wird der Begriff *Kompetenzen* in Anlehnung an Weinert (2001) verwendet. Er definiert Kompetenzen als „bei Individuen verfügbare[n] oder durch sie erlernbare[n] kognitive[n] Fähig-

reitschaft, das eigene Verhalten zu ändern; ein aktives Interesse an menschenrechtsrelevanten Themen; Verständnis für den Zusammenhang zwischen Rechten, Verantwortung, Gleichheit, Diversität, Nichtdiskriminierung, sozialem Zusammenhalt und interkulturellem sowie interreligiösem Dialog; Selbstvertrauen, sich für die Menschenrechte einzusetzen; die Überzeugung, gemeinsam etwas erreichen zu können; Mitgefühl für Menschen, die Opfer von Menschenrechtsverletzungen wurden; und Zivilcourage. Die vom Forum für Menschenrechte (2006) definierten Standards für Menschenrechtsbildung an Schulen in Deutschland sind diesbezüglich zurückhaltender formuliert. Dort wird lediglich festgehalten, dass Absolvierende der Sekundarstufe II über die Fähigkeit verfügen sollten, „zwischen demokratieförderlichen und demokratiefeindlichen Einstellungen und Verhaltensweisen zu differenzieren“ (S. 38).

Auf der Ebene des Wissens sind für die Etablierung einer Kultur der Menschenrechte Wissen und Verständnis über die Menschenrechte zentral. Menschenrechte können nur gelebt werden, wenn sie auch verstanden werden. Aus diesem Grund halten mehrere Menschenrechtskonventionen der Vereinten Nationen fest, dass die Achtung der darin enthaltenen Rechte durch Bildung gefördert werden soll (vgl. Abschnitt 4.2.1). Fritzsche (2016) beschreibt dieses Wissens als „beschreibendes und kritisches Wissen“, welches „sowohl nach den Institutionen, Organisationen, Dokumenten und Akteuren, als auch nach den Ursachen der Differenz von Norm und Wirklichkeit, nach den Ursachen von Menschenrechtsverletzungen“ (S. 185) fragt. In diesem Sinne werden in den Richtlinien der OSZE unter anderem folgende Wissensbereiche definiert: Die Herkunft und Entwicklung der Menschenrechte; Menschenrechte als Werterahmen; Menschenrechtsprinzipien; internationale Menschenrechtsstandards; Pflichten von Staaten und Durchsetzungsmechanismen; Rechte, die in Konflikt miteinander stehen können; Menschenrechte in Konfliktsituationen; Ursachen von Menschenrechtsverletzungen; Herausforderungen für die Umsetzung der Menschenrechte (OSCE, 2012). Dieses Verständnis der Wissensebene wird auch in den vom Forum für Menschenrechte definierten Standards reflektiert. Dort ist jedoch anstatt von Kenntnissen und Verständnis von „Sachurteilen“ die Rede, wodurch die Bewertung der behandelten Inhalte in den Vordergrund gestellt wird.

Ein dritter Aspekt, der durch Menschenrechtsbildung gefördert werden soll, sind die Fähigkeiten, sich für die eigenen Rechte und die Rechte anderer ein-

keiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 21). Aus dieser Perspektive sind „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen“ (Lehrplan 21) Facetten von Kompetenzen, nicht aber in sich abgeschlossene Kompetenzen. Im Folgenden wird auf die Verwendung des Kompetenzbegriffes weitgehend verzichtet, um Missverständnissen vorzubeugen.

zusetzen. Die OSZE-Richtlinien sehen dazu u. a. den Erwerb folgender Fähigkeiten vor: Historische und gegenwärtige Prozesse aus einer menschenrechtlichen Perspektive beschreiben; wichtige Menschenrechtsthemen und -verletzungen sowie deren Ursachen identifizieren; zwischen Inhaberinnen und Inhabern von Rechten einerseits und Trägerinnen und Trägern von Pflichten andererseits unterscheiden; Machtverhältnisse und deren Auswirkungen auf die Verwirklichung der Menschenrechte evaluieren; Informationen beschaffen und kritisch analysieren; den eigenen Beitrag zur Verwirklichung der Menschenrechte kritisch evaluieren; sich aktiv an Debatten über menschenrechtsrelevante Themen beteiligen; Vorschläge für Veränderungen formulieren und verteidigen; Rechte auf der Basis menschenrechtlicher Standards einfordern; Menschenrechte durch eigenes Handeln fördern. Auch hier wurden in den Standards des Forums für Menschenrechte passivere Formulierungen gewählt. Konkrete Handlungen werden nur im Bereich der Kommunikation und Interaktion erwähnt, nicht jedoch, wenn es um die Skandalisierung von Menschenrechtsverletzungen und das Einfordern von Rechten geht.

Durch die Förderung von Wissen/Verständnis, Einstellungen/Werten und Fähigkeiten sollen Individuen zu Handlungen und Verhalten im Sinne der Menschenrechte ermutigt werden, damit sich eine Kultur der Menschenrechte entwickeln kann. Dabei ist zentral, dass die Individuen nicht nur darin befähigt werden, für sich selbst einzustehen, sondern auch die Rechte ihrer Mitmenschen zu respektieren und zu verteidigen.

Innerhalb dieser allgemein gültigen Ziele unterscheidet Bajaj (2011a) drei Formen von Menschenrechtsbildung. Menschenrechtsbildung für globale Bürgerschaft *[Human Rights Education for Global Citizenship]* zielt darauf ab, das Wissen und die Fähigkeiten der Lernenden in Bezug auf universelle Werte und Standards zu fördern, damit sie sich zu Mitgliedern einer internationalen Gemeinschaft entwickeln können. Der Fokus liegt dabei auf individuellen Rechten. Menschenrechtsbildung für Koexistenz *[Human Rights Education for Coexistence]* fokussiert ethnische oder andere Konflikte zwischen verschiedenen Gruppen von Personen. Dabei werden insbesondere der Minderheitenschutz und der Pluralismus betont. Diese Art von Menschenrechtsbildung fördert in erster Linie Respekt für Diversität und gegenseitiges Verständnis sowie die Fähigkeit, Konfliktlösungsstrategien zu erarbeiten. Menschenrechtsbildung für transformatives Handeln *[Human Rights Education for Transformative Action]* beschäftigt sich primär mit Machtverhältnissen und hat zum Ziel, Menschen zu befähigen, diese zu analysieren und herauszufordern. Dazu sind „gemeinschaftliches Engagement" [*coalitional agency* S. 495][6] und Solidarität notwendig sowie die Entwicklung eines „kritischen

6 Von Bajaj (2011a) definiert als „a relational process in which social change is affected collectively" (S. 494, FN 50)

Menschenrechtsbewusstseins“ [*critical human rights consciousness*, S. 490].[7] Wie Bajaj, Cislaghi und Mackie (2016) in ihrer kürzlich veröffentlichten Publikation unter dem Titel *Advancing Transformative Human Rights Education* aufzeigen, ist transformative Menschenrechtsbildung auf dem Vormarsch. Sie ist jedoch insbesondere im formalen Bildungsbereich umstritten, weil sie den Lernenden Lücken zwischen dem Ideal und der Realität von Menschenrechten aufzeigt, sie dazu auffordert, die Gründe für diese Diskrepanzen kritisch zu reflektieren, und sie ermutigt, sich für die Realisierung der Menschenrechte für alle einzusetzen. Sie verfolgt auch stärker als andere Formen der Menschenrechtsbildung das Ziel, negative Einstellungen gegenüber den Menschenrechten zu verändern (vgl. auch Tibbitts, 2005). Es ist dieses „revolutionäre“ Element, welches das Potential hat, bestehende Machtstrukturen zum Wanken zu bringen, und das Staaten gemäss Cardenas (2005) zögern lässt, transformative Menschenrechtsbildung umzusetzen.

3.1.2 Ebenen

Nebst den Zielen werden in der Literatur und in internationalen Dokumenten auch verschiedene Ebenen der Menschenrechtsbildung definiert: Bildung *über* Menschenrechte; Bildung *durch* Menschenrechte und Bildung *für* Menschenrechte. Diese bilden einen Rahmen für eine ganzheitliche Menschenrechtsbildung, welche die oben beschriebenen Ziele fördert und somit zur Etablierung einer Kultur der Menschenrechte beiträgt. Innerhalb dieses Rahmens können je nach Kontext Schwerpunkte gesetzt und Anpassungen vorgenommen werden. In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass einige Autorinnen und Autoren nicht zwischen Zielen und Ebenen der Menschenrechtsbildung unterscheiden (z. B. Ötsch, 2012; Zimmer, 2011). Diese Unterscheidung ist aus pädagogischer Sicht jedoch sinnvoll: während die Ziele beschreiben, wohin Menschenrechtsbildung führen soll, zeigen die Ebenen verschiedene Facetten des Weges auf, der beschritten werden kann, um dorthin zu gelangen.

Unter Bildung *über* Menschenrechte wird gemäss der UN-Erklärung[8] die Vermittlung von Wissen und das Fördern des Verständnisses der Menschenrechte, der Prinzipien der Menschenrechte, der Durchsetzungsmechanismen sowie der ihren zugrunde liegenden Werte verstanden. Es erstaunt nicht, dass einige Autorinnen und Autoren diese Ebene ausschliesslich dem Bereich des Wissens und des Verständnisses zuordnen (vgl. Osler, 2016; Rasmussen,

7 Der Begriff *kritisches Menschenrechtsbewusstsein* stammt von Meintjes (1997), der dieses als das „*own* critical, conscious, and creative thinking in which a strong respect for human rights is consistently reflected“ (S. 77, Hervorhebung im Original) beschreibt.

8 In der Europarat-Charta wird die Unterteilung in Bildung *über*, *durch* und *für* Menschenrechte nicht vorgenommen.

2012; Struthers, 2015b). Aus der Definition der UN-Erklärung geht jedoch implizit hervor, dass durch die Wissensvermittlung auch die Werte und Einstellungen beeinflusst werden sollen, indem das Verständnis für die den Menschenrechten zugrunde liegenden Werte gefördert wird (siehe u. a. Reitz & Rudolf, 2014). Der Begriff Menschenrechte bezieht sich dabei auf jene Rechte, die hauptsächlich in internationalen, aber auch in nationalen und regionalen Instrumenten verankert sind:

> Menschenrechtsbildung und -training soll sich auf die Prinzipien der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und einschlägiger Verträge und Instrumente stützen […] (UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training, 2011, Artikel 4).

Dies bedeutet, dass sich Bildung *über* Menschenrechte auf etablierte Prinzipien und Werte stützt, die u. a. in verbindlichen Verträgen in Form von Rechten festgehalten werden.

Unter Bildung *durch* Menschenrechte versteht die UN-Erklärung „Formen des Lernens und Lehrens, welche die Rechte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden achten“ (Artikel 2(2)(b)). Mit anderen Worten muss (Menschenrechts-)Bildung menschenrechtsbasiert sein. Auch hier wurde in der UN-Erklärung eine weniger umfassende Definition gewählt als in anderen Dokumenten. Der Aktionsplan für die erste Phase des Weltprogramms für Menschenrechtsbildung beispielsweise erwähnt explizit, dass die Lernumgebung als Ganzes durch „gegenseitiges Verständnis, Respekt und Verantwortung geprägt“ (G.A., 2005, Absatz 13) sein muss, wohingegen in der UN-Erklärung nur „Formen des Lernens und Lehrens“ erwähnt werden. Wird ein ganzheitlicher Ansatz gewählt, muss die gesamte Lernumgebung so gestaltet werden, dass Inhalte, Prozesse und Ziele der Menschenrechtsbildung aufeinander abgestimmt sind. Dies widerspiegelt eine menschenrechtliche Perspektive der Bildung, gemäss welcher alle am Lernprozess Beteiligten das Recht haben, dass ihre Rechte geachtet werden. Ausserdem können die Lernenden dadurch selbst erfahren, was gelebte Menschenrechte bedeuten (vgl. dazu Banks, 2010).

Die dritte Ebene von Menschenrechtsbildung ist die Bildung *für* die Menschenrechte. Sie bezieht sich primär auf das Empowerment und das Handeln im Sinne der Menschenrechte. Im Zentrum steht hier die Entwicklung von Fähigkeiten und Einstellungen. Denn nur wer positiv zu den Menschenrechten eingestellt ist, wird sich auch für sie einsetzen. Erneut ist die UN-Erklärung zurückhaltender formuliert als die Dokumente zum Weltprogramm. Erstere verfolgt das Ziel, „die Menschen zum Genuss und zur Ausübung ihrer Rechte und zur Achtung und Wahrung der Rechte anderer zu befähigen“ (Artikel 2(c)), während in letzteren von „taking action to defend and promote human rights“ (G.A., 2005, Absatz 4(c); Human Rights Council, 2014, Absatz 5(c)) die Rede ist.

Im Sinne der UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -ausbildung ist Menschenrechtsbildung nur vollständig, wenn sie alle Ziele (Wissen/Verständnis; Einstellungen/Werte; Fähigkeiten) verfolgt und auf allen Ebenen (über; durch; für) stattfindet.

3.1.3 Menschenrechtsbildung in verschiedenen Kontexten

Um allen Lernenden gerecht zu werden, müssen die Ziele und Rahmenbedingungen der Menschenrechtsbildung an die entsprechenden Bedürfnisse und Realitäten angepasst werden. Tibbitts (2002, 2012, 2017) argumentiert, dass trotz des gemeinsamen übergeordneten Zieles der Etablierung einer Kultur der Menschenrechte je nach Zielgruppe unterschiedliche Aspekte betont werden sollten, da diese der Erreichung verschiedener Teilziele dienen. Sie unterscheidet drei Modelle von Menschenrechtsbildung, die sie im Laufe der Jahre weiterentwickelt hat: das Modell der Werte und des Bewusstseins-/Sozialisierungsmodell [*Values and Awareness/Socialisation Model*], das Verantwortlichkeitsmodell/Modell der beruflichen Entwicklung [*Accountability/Professional Development Model*] und das Aktivisismus-/Transformationsmodell [*Activism/Transformation Model*]. Beim ersten Modell steht die Informationsvermittlung über die Menschenrechte, wie sie in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und in anderen Menschenrechtsdokumenten festgeschrieben sind, im Vordergrund. Dadurch soll ein Sozialisierungsprozess stattfinden und der bestehende Menschenrechtsdiskurs legitimiert werden. Dieses Modell ist somit unkritisch angelegt und die Lehrenden greifen üblicherweise auf vermittelnde oder partizipative Lehrformen zurück, die oft instrumentellen Charakter haben. Es richtet sich in erster Linie an die breite Öffentlichkeit und den schulischen Kontext. Bei den zwei anderen Modellen stehen Empowerment, Aktivismus und Advocacy im Zentrum: das Verantwortlichkeitsmodell richtet sich an Personen, die durch ihre berufliche Tätigkeit bereits einen Bezug zu den Menschenrechten haben, wie beispielsweise Angehörige der Polizei, der Armee und des Strafvollzugs, Juristinnen und Juristen, Lehrpersonen, Medienschaffende, Sozialarbeitende und Gesundheitspersonal. Sie sollen insbesondere lernen, die Menschenrechte in ihrem eigenen Tätigkeitsfeld umzusetzen. Um dieses Ziel zu erreichen, kommen partizipative und befähigende Methoden zum Einsatz. Die kritische Perspektive beschränkt sich dabei oft auf die eigene berufliche Rolle in der Wahrung der Menschenrechte; die Menschenrechte selbst oder das grössere gesellschaftliche Umfeld werden üblicherweise nicht kritisch reflektiert. Dies im Gegensatz zum Aktivismus-/Transformationsmodell, welches in erster Linie bei Jugendlichen und marginalisierten Gruppen zur Anwendung kommt. Es soll die Lernenden dazu befähigen, Menschenrechtsverletzungen zu erkennen, zu skandalisieren und ihre Rechte durchzu-

setzen. Dadurch soll ein persönlicher und sozialer Wandel herbeigeführt werden. Die Lernprozesse werden vor allem durch befähigende und transformative Methoden gesteuert.

Tibbitts (2017) betrachtet die isolierte Anwendung des Bewusstseins-/Sozialisierungsmodells kritisch, weil es weder die Lernenden befähigt, noch zu sozialem Wandel führt. Zudem werden die Menschenrechte als absolut vermittelt oder als ideologisch wahrgenommen und es kommen nur vermittelnde oder (instrumentell) partizipative, jedoch keine befähigenden und transformativen Methoden zur Anwendung. Gerade die formelle Bildung, in welcher gemäss Tibbitts üblicherweise dieses Modell umgesetzt wird, sieht sich somit der Gefahr ausgesetzt, Menschenrechtsbildung unkritisch und ideologisch geprägt umzusetzen (vgl. Abschnitt 3.4).

Im Gegensatz zu Tibbitts unterscheidet Flowers (2003) verschiedene Typen von Menschenrechtsbildung nicht nach Adressatinnen und Adressaten, sondern hinsichtlich der Institutionen, welche Menschenrechtsbildung definieren. Sie hält fest, dass staatliche Institutionen die Ziele der Menschenrechtsbildung betonen, wobei die Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung und des Staates selbst primär seien. Ausserdem werde die rechtliche Ebene der Menschenrechtsbildung fokussiert. Diesbezüglich gab es jedoch im letzten Jahrzehnt bedeutende Änderungen. So beschränkte sich bereits die UN-Dekade für Menschenrechtsbildung nicht auf die rechtliche Dimension der Menschenrechte, sondern forderte die Etablierung einer Kultur der Menschenrechte, welche „the full development of the human personality and the sense of its dignity" (Comm. on Human Rights, 1996, Absatz 2(b)) beinhaltet. Bajaj (2011a) kritisiert, dass Menschenrechtsbildung trotz dieser breiteren Definition weiterhin als Massnahme zur Förderung der sozialen Kohäsion konzeptualisiert werde, um sich die Unterstützung der Mitgliedstaaten zu sichern. Das transformative Element fehle jedoch. In Definitionen von Nichtregierungsorganisationen hingegen wird dieses hervorgehoben: Menschenrechtsbildung soll eine transformative Wirkung entfalten und zu sozialem Wandel führen (Flowers, 2003, vgl. auch Tibbitts, 2002). Hier steht die kritische Analyse von Menschenrechtsverletzungen im Zentrum sowie die Befähigung von Opfern, sich selbst zu schützen und ihre Rechte einzufordern. Im Gegensatz zur staatlichen Definition handelt es sich hier um einen Bottom-up-Ansatz, der den Schwerpunkt auf das Empowerment der Lernenden setzt. Akademikerinnen und Akademiker wiederum widmen sich insbesondere dem Lernprozess und der Frage, wie Menschenrechtswerte diesen Prozess positiv beeinflussen können (Flowers, 2003). Menschenrechte werden von ihnen als ethisches Rahmenwerk für das persönliche Handeln betrachtet. Der Schwerpunkt liegt folglich auf Werte- und moralischer Bildung, weshalb sich die Frage der Abgrenzung zu anderen Bildungsformen stellt (Flowers, 2003; vgl. Abschnitt 3.3).

3.1.4 Schulische Menschenrechtsbildung

Der schulischen Menschenrechtsbildung kommt insofern eine zentrale Rolle zu, als dass die Schule im Idealfall alle Individuen, egal welcher Herkunft, Sprache und sozialen Status, vereint. Damit kann sie einen besonderen Beitrag zur Etablierung einer Menschenrechtskultur leisten. Die Wahl der Primar- und Sekundarstufe als Schwerpunkt der ersten Phase des UN-Weltprogramms für Menschenrechtsbildung weist darauf hin, dass die internationale Gemeinschaft grosse Hoffnungen in die schulische Menschenrechtsbildung setzt.

Aus der Perspektive der schulischen Menschenrechtsbildung ist die von Flowers gemachte Unterscheidung in staatliche, nicht-staatliche und akademische Definitionen von Menschenrechtsbildung interessant. Denn schulische Menschenrechtsbildung findet in staatlichen oder zumindest staatlich kontrollierten Institutionen statt, wodurch sie grundsätzlich der ersten Definition zuzuordnen wäre. Gerade diese Art der Menschenrechtsbildung wird jedoch, wie oben erwähnt, teilweise als deklarationistisch kritisiert. Gleichzeitig hat Gerber (2008; 2010b, vgl. Abschnitt 5.2) in einer Studie festgestellt, dass sich Lehrpersonen in Australien und den USA von dieser staatlichen Definition von Menschenrechtsbildung abgrenzen. Sie haben eine wenig rechtlich geprägte Sicht auf Menschenrechte und Menschenrechtsbildung. So bezog sich bei der Frage nach der Definition von Menschenrechtsbildung nur ein Drittel der Lehrpersonen in Australien auf UN-Menschenrechtsdokumente; in den USA waren es sogar weniger als 10% (S. 560). Stattdessen vertraten sie eine eher moralisch und ethisch geprägte Sicht, die in der Typologie von Flowers jener von Akademikerinnen und Akademikern am nächsten kommt. Gerber (2008, 2010b) stellte folglich eine grosse Diskrepanz zwischen den Vorstellungen von Lehrpersonen und der in internationalen Dokumenten festgeschriebenen Konzeptionalisierung von Menschenrechtsbildung fest.

Cardenas (2005) argumentiert, dass Staaten im Prinzip kein Interesse daran haben, Menschenrechtsbildung zu stärken:

> While in principle virtually everyone takes for granted the benefits of HRE [human rights education], such endeavors can be potentially costly from the perspective of a state. Human rights education (or the construction of a human rights culture) is inherently revolutionary: if implemented effectively, it has the potential to generate social opposition, alongside rising demands for justice and accountability (Cardenas, 2005, S. 364).

Trotzdem stellt sie ein wachsendes Interesse von Staaten an Menschenrechtsbildung fest, welches sie auf den wachsenden Druck internationaler Netzwerke zurückführt. Sie fürchtet jedoch, dass dabei die aktivistische Komponente der Menschenrechtsbildung nicht genügend einfliesst. Im Gegensatz zu Cardenas spricht sich Mihr (2009) dafür aus, dass Menschenrechtsbildungsaktivitäten durch Lehrpersonen, die in der Regel vom Staat angestellt sind oder deren Tätigkeiten zumindest vom Staat überwacht werden, erfolgen sollte. Damit könne

verhindert werden, dass Menschenrechtsorganisationen ihre Partikulärinteressen einbringen, was das Risiko einer ideologisierten und geteilten Menschenrechtsbildung berge. Nichtsdestotrotz ist auch sie der Ansicht, dass eine klare Definition von Menschenrechtsbildung notwendig sei, um Missbrauch durch Regierungen vorzubeugen. Kuhn (2011) geht ebenfalls auf das Spannungsfeld ein, in welchem sich die Schule bewegt, insbesondere, was die Werte- und Handlungsebene anbelangt:

> Es reicht nicht aus, abstrakte Werte zu postulieren oder lediglich träges Wissen zu vermitteln. Allerdings stösst die Schule bei der Frage der Einstellungen und Haltungen an die Grenzen des „Überwältigungsverbots" […]. Noch deutlicher wird diese Grenze beim Handeln: Der Politikunterricht kann lediglich Dispositionen vermitteln, die konkrete Entscheidung, sich für Menschenrechte zu engagieren, liegt in der Freiheit des Einzelnen. (Kuhn, 2011, S. 179).

Fritzsche (2006) weist darauf hin, dass nebst dem Kontext, in dem Menschenrechtsbildung stattfindet, die Person des Menschenrechtsbildners oder der Menschenrechtsbildnerin massgebend sei. Er bezweifelt, dass Lehrpersonen von Natur aus einen holistischen Ansatz verfolgen. Es sei zu erwarten, dass ein Philosoph andere Schwerpunkte setze als eine Juristin, und eine Politologin wiederum andere als ein Pädagoge. Insbesondere auf der Sekundarstufe II, wo die Lehrpersonen auf ein oder zwei Fächer spezialisiert sind, legt dies die Annahme nahe, dass sich das Verständnis der Lehrpersonen von Menschenrechtsbildung stark unterscheidet. Die Zusammenarbeit der verschiedenen Disziplinen ist folglich für eine ganzheitliche Menschenrechtsbildung wünschenswert. Gleichzeitig sind die Lehrpersonen nicht nur Fachpersonen, sondern auch Pädagoginnen und Pädagogen. So hält Fritzsche (2006) fest, dass aus der pädagogischen Perspektive Dinge wie Werte, implizite Menschenrechtsbildung und Menschenrechte als Lebensform besonders betont werden. Es stellt sich folglich die Frage, inwiefern die Fach- und die pädagogische Perspektive im Schulalltag miteinander verschmelzen und welche Art von Menschenrechtsbildung daraus resultiert.

Des Weiteren ist fraglich, ob die vielfältigen Erwartungen an die Menschenrechtsbildung realistisch sind. Ötsch (2012) bezweifelt, dass schulische Menschenrechtsbildung tatsächlich Einstellungen und Fähigkeiten in diesem Ausmass fördern kann. Sie argumentiert, dass Einstellungsänderungen nur bewirkt werden können, wenn alle drei Einstellungskomponenten (kognitiv, affektiv und konativ) beeinflusst werden. Dies sei jedoch äusserst schwierig, weil Kinder und Jugendliche auch durch andere Bezugsgruppen geprägt werden. Auch wenn Menschenrechtsbildung fächerübergreifend und eingebettet in ein entsprechendes Schulklima erfolge, sei „[e]ine kausale Wirkung schulischen Unterrichts auf die Wertentwicklung und Einstellungsänderung […] unwahrscheinlich" (S. 351). Baxi (1994) weist auf eine weitere Herausforderung hin: Menschenrechtsbildung müsse in bestehende Bildungssysteme integriert wer-

den, die durch folgende Merkmale gekennzeichnet seien: sie widerspiegeln bestehende Machtstrukturen innerhalb der Gesellschaft; der freie Zugang ist nicht gewährt; sie sind ideologisch, philosophisch, epistemologisch, technologisch und pädagogisch geprägt und sie garantieren akademische Freiheit. Menschenrechtsbildung sei „radically different“ (o. S.) und erfordere tiefgreifende Veränderungen im Bildungssystem und in der Bildungspolitik.

Trotz bestehender Kontroversen können einige Kernaspekte einer Definition von Menschenrechtsbildung herausgearbeitet werden. Gerber (2008) argumentiert, dass man nicht mehr davon sprechen könne, dass es Menschenrechtsbildung einer klaren Definition fehle, obwohl Menschenrechtsbildung ein „komplexer“ Begriff sei, der unterschiedlich interpretiert werden könne (S. 111–112). Sie leitet aus den verschiedenen internationalen Dokumenten drei Kernkriterien für Menschenrechtsbildung ab: Erstens müsse Menschenrechtsbildung dazu beitragen, dass die Menschenrechte als universell und unteilbar respektiert werden. Dazu müssten Lernende befähigt werden, Herausforderungen in ihrem Alltag zu meistern. Zweitens müsse Menschenrechtsbildung Respekt für andere vermitteln und dadurch Rassismus, Intoleranz und Diskriminierung entgegenwirken. Drittens müsse Menschenrechtsbildung Werte wie Frieden, Toleranz und Gleichheit fördern, um Gewalt und Konflikte zu vermeiden. Gerade bei Gerber fällt jedoch auf, dass sie den gesamten Artikel 29(1) der UN-Kinderrechtskonvention als Rechtsgrundlage für Menschenrechtsbildung klassifiziert und somit Menschenrechtsbildung sehr breit definiert.[9] Andere Autorinnen und Autoren verwenden eine menschenrechtsspezifischere Sprache. So spricht beispielsweise Fritzsche (Tibbitts & Fritzsche, 2006) davon, dass Menschenrechtsbildung Menschenrechtsverletzungen kritisch analysieren, zum Kampf gegen Diskriminierung und für gleiche Rechte für alle beitragen sowie Lernende dazu befähigen soll, ihre Rechte einzufordern. Auch Bajaj (2011a) stellt einen weitgehenden Konsens über einige Kernkomponenten von Menschenrechtsbildung fest: Erstens herrsche Einigkeit, dass es bei Menschenrechtsbildung sowohl um den Inhalt als auch um den Pro-

9 Art. 29(1) hält fest, „dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen; b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln; c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln; d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten; e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln“.

zess gehe. Zweitens sei allgemein anerkannt, dass Menschenrechtsbildung verschiedene Arten von Lernzielen umfasse: kognitive, affektive und handlungsorientierte (konative).

Basierend auf der UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training und weiteren UN-Dokumenten wird schulische Menschenrechtsbildung in dieser Studie als ein holistisches Bildungskonzept verstanden, das Wissen und Verständnisse, Einstellungen und Werte sowie Fähigkeiten fördert, welche Individuen zu Handlungen und Verhalten im Sinne der Menschenrechte ermutigen, damit sich eine Kultur der Menschenrechte etablieren kann. Die Lernenden setzen sich kritisch mit der Herkunft, den Inhalten und den Durchsetzungsmechanismen von Menschenrechten und den ihnen zugrundeliegenden Werten auseinander (Bildung *über* Menschenrechte) und sie werden befähigt und ermutigt, sich alleine und gemeinsam mit anderen für die Verwirklichung der Menschenrechte aller einzusetzen (Bildung *für* Menschenrechte). Der Lernprozess findet in einer menschenrechtsbasierten Lernumgebung statt, in welcher die Rechte der Lehrenden und der Lernenden geachtet werden (Bildung *durch* Menschenrechte). Diese Arbeitsdefinition wird in Abbildung 3.1 dargestellt.

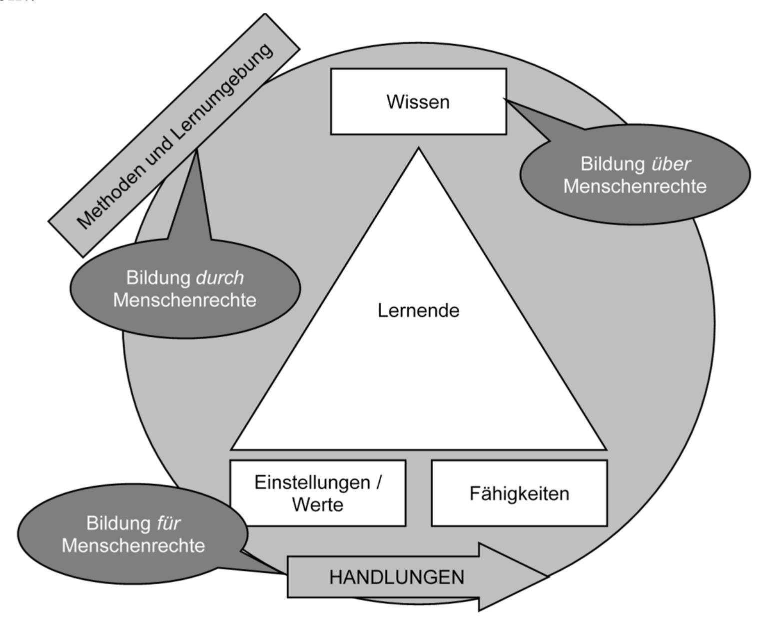


Abbildung 3.1: Ziele und Ebenen der Menschenrechtsbildung (in Anlehnung an Rasmussen, 2012, S. 11)

3.2 Pädagogische Umsetzung

Trotz der gemeinsamen Ziele der verschiedenen Angebote im Bereich der Menschenrechtsbildung bemängeln einige Autorinnen und Autoren die theoretischen und pädagogischen Grundlagen, welche das Fundament für diese bilden (Osler, 2015; Zimmer, 2011). Nachfolgend werden ansatzweise einige Grundzüge einer Pädagogik der Menschenrechte diskutiert, die sich in den letzten Jahren etabliert haben. Aufgrund des Mangels einer umfassenden Theorie der Menschenrechtsbildung handelt es sich dabei gezwungenermassen um eine Auswahl, die nicht den Anspruch hat, ein vollumfängliches pädagogisches und didaktisches Konzept darzustellen. Der Zweck dieses Abschnitts ist vielmehr aufzuzeigen, wie Menschenrechtsbildung gemäss dem aktuellen wissenschaftlichen Diskurs gestaltet werden soll, damit auch hier eine Brücke zwischen der Theorie und der Praxis, wie sie die Lehrpersonen in der Schweiz erleben, geschlagen werden kann.

Dazu werden in diesem Abschnitt ausgewählte didaktische Strukturelemente diskutiert. Die Lernziele und Ebenen von Menschenrechtsbildung wurden bereits im letzten Abschnitt dargelegt und werden infolgedessen hier nicht mehr erläutert. Zunächst werden einige didaktische Prinzipien präsentiert (Abschnitt 3.2.1). Danach werden mögliche Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten erörtert und diskutiert, ob diese explizit oder implizit thematisiert werden sollen (Abschnitt 3.2.2). In Abschnitt 3.2.3 werden Überlegungen zur Gestaltung der Lernumgebung und der Schulorganisation angestellt, worauf einige Gedanken zur Einbettung in den Fächerkanon folgen (Abschnitt 3.2.4).

3.2.1 Didaktische Prinzipien

Die Menschenrechte sind ein komplexes Konzept und auch weiterhin umstritten (Tibbitts & Fritzsche, 2006; Fritzsche, 2016). Die sorgfältige didaktische Ausgestaltung von Menschenrechtsbildung ist somit ein Schlüsselfaktor für das Erreichen der dargelegten Ziele. Didaktische Prinzipien bieten Leitlinien für die Vorbereitung, die Durchführung und die Nachbereitung von Bildungsaktivitäten. Ihnen kommt damit handlungsleitender Charakter zu. In der Literatur werden unter anderem folgende didaktische Prinzipien vorgeschlagen, welche Menschenrechtsbildungsaktivitäten leiten sollen:

Prinzip des holistischen Lernens (Brander et al., 2012; Fritzsche, 2016): Menschenrechtsbildung soll, wie im vorhergehenden Abschnitt ausgeführt, sowohl die kognitive (wissensorientierte) als auch die affektive (wertorientierte) und die konative (handlungsbezogene) Ebene ansprechen. Eine Menschenrechtsbildung, die nur eine dieser Ebenen abdeckt, ist einseitig und unvollständig.

Prinzip der Handlungs- und Reflexionsorientierung (APF, 2013; Künzli David, 2007; OSCE, 2012; Zimmer, 2011): Menschenrechtsbildung folgt der Maxime „vom Wissen zum Handeln“. Sie ermutigt Lernende zu kritischem und problemlösungsorientiertem Denken sowie zu aktivem Handeln, wobei die beiden Aspekte in einer Wechselwirkung stehen sollen: Die Reflexion führt zu Handlungen, welche wiederum kritisch reflektiert und darauf aufbauend neue Handlungen geplant und ausgeführt werden. In engem Zusammenhang mit diesem Prinzip steht das Erfahrungslernen, welches in der Menschenrechtsbildung oft zur Anwendung kommt (Kolb, 2015/1984; vgl. auch Brander et al., 2012).

Prinzip der Lernendenzentriertheit und Entwicklungsgemässheit (APF, 2013; Brander et al., 2012; Lenhart, 2006; OSCE, 2012): Dieses Prinzip bezieht sich auf den Umstand, dass die Lernenden über unterschiedliche Entwicklungs- und Wissensstände, sozio-ökonomische und kulturelle Hintergründe sowie Bedürfnisse verfügen. Inhalte und Methoden müssen folglich so festgelegt werden, dass sie individuellen Ansprüchen gerecht werden und im soziokulturellen Umfeld der Lernenden eingebettet sind. Mihr (2009) stellt diesbezüglich einen Trend zu „lokalerer“ Menschenrechtsbildung fest. Anstelle von internationalen Trainingskonzepten zu den Menschenrechten und ihren Schutzmechanismen würden Ansätze entwickelt, die an die lokalen Umstände und Bedürfnisse sowie an die Zielgruppe angepasst werden können.

Prinzip der Partizipation (APF, 2013; Brander et al., 2012; OSCE, 2012): Im Bereich der Bildung bedeutet Partizipation, dass Lernende aktiv in Entscheidungsfindungsprozesse und die Gestaltung der Lernumgebung eingebunden werden und mitbestimmen können, was und wie sie lernen. Auch dieses Prinzip hat einen grossen Einfluss auf die Methodenwahl: aktivierende Methoden werden bevorzugt und der Lernprozess ist durch Interaktion zwischen den Lernenden, aber auch zwischen Lernenden und der Lehrperson geprägt.

Prinzip der Gleichberechtigung und der Inklusion (APF, 2013; OSCE, 2012): Partizipation bedingt Gleichberechtigung und Inklusion. Nur, wenn alle Lernenden gemäss ihrer Fähigkeiten eingebunden werden, können sie sich aktiv im Lernprozess engagieren. Damit werden sie befähigt, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen.

3.2.2 Unterrichtsinhalte

Nebst den didaktischen und schulorganisatorischen Aspekten sind die Unterrichtsinhalte ein wesentliches didaktisches Strukturelement. Holistisches Lernen, wie es die Menschenrechtsbildung vorsieht, muss immer an Inhalte gekoppelt sein. Die Wahl der Inhalte ist entscheidend für den erfolgreichen Erwerb von Wissen, Einstellungen, Werten und Fähigkeiten (Künzli David &

Bertschy, 2013). Insbesondere Fähigkeiten wie kritisches Denken, Kommunikationsfähigkeit und Empathie sollten im Bereich der Menschenrechtsbildung auf konkreten Menschenrechtsthemen aufbauen.

Auch wenn verschiedene Versuche getätigt wurden, einen verbindlichen Themenkatalog für Menschenrechtsbildung aufzustellen, fällt auf, dass eine grosse Mehrzahl der Autorinnen und Autoren auf eine solche Aufzählung verzichten. Der Grund dafür liegt nahe: Alle bestehenden Themenkataloge sind so breit gefasst, dass es unmöglich ist, sie vollständig umzusetzen. Als Beispiel sei das Handbuch *Kompass* des Europarats genannt: In diesem werden die vorgeschlagenen Menschenrechtsbildungsaktivitäten anhand von 20 Themenfeldern strukturiert. Darunter befinden sich Themen wie „Frieden und Gewalt", „Menschenrechte generell", „Globalisierung", „Umwelt", „Kinder" und „Demokratie". Während das Handbuch ausgezeichnete Ansätze beinhaltet und wertvolle Hilfestellung leistet, kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle 20 Themenfelder gründlich und in ihrer gesamten Tragweite behandelt werden. Infolgedessen beschränkt sich die Diskussion über Inhalte von Menschenrechtsbildung meistens auf Kriterien, wie diese vorzugsweise ausgewählt werden.

Als erstes Kriterium soll hier das Prinzip der Unteilbarkeit der Menschenrechte genannt werden. Es besagt, dass Menschenrechte nur in ihrer Gesamtheit verwirklicht werden können. Dieses allgemeine Prinzip der Menschenrechte kann und muss auch auf die Menschenrechtsbildung angewendet werden. Da eine vollständige Behandlung aller Menschenrechte illusorisch ist – sofern sie denn überhaupt abschliessend definiert werden können – muss für jede Aktivität oder Unterrichtseinheit eine Auswahl getroffen werden. Dabei ist zentral, dass die Gesamtsicht nicht verloren geht und diese Auswahl nicht willkürlich erfolgt (vgl. u. a. Fritzsche, 2016; Mihr, 2009). So würde beispielsweise ein ausschliesslicher Fokus auf bürgerliche und politische Rechte diesem Prinzip widersprechen.

Zweitens haben die didaktischen Prinzipien der Lernendenzentriertheit und der Beteiligung an der Unterrichtsplanung einen massgeblichen Einfluss auf die Themenwahl: Die Themen sollten wenn immer möglich in partizipativen Prozessen und basierend auf den Bedürfnissen der Lernenden sowie des Kontexts definiert werden, was grosse Flexibilität seitens der Lehrperson erfordert.

Des Weiteren müssen die gewählten Themen geeignet sein, die angestrebten Lernziele zu erreichen. Die Lernenden sollen das Gelernte in ihre eigene Lebenswelt transferieren können. Dem Lerngegenstand kommt folglich exemplarischer Charakter zu und er muss entsprechend sorgfältig ausgewählt werden (Künzli David & Bertschy, 2013). Dabei stellt sich immer auch die Frage, welchen Platz die Kinderrechte einnehmen. Krappmann (2006) ruft dazu auf, Menschenrechtsbildung für Kinder mit Kinderrechtsbildung anzufangen. Die Thematisierung von Verletzungen von Kinderrechten und deren Umsetzung im Alltag soll Vorrang haben. Nur so kann der Eindruck vermieden

werden, „that human rights are rights of adults and are mainly violated in far-away regions of the world“ (S. 60). Stattdessen lernen Kinder, sich selbst als Trägerinnen und Träger dieser Rechte wahrzunehmen und eine Mitverantwortung für deren Umsetzung zu übernehmen. Die Verpflichtung von Staaten, Kinderrechtsbildung umzusetzen, geht auch aus der UN-Kinderrechtskonvention hervor. Diese hält u.a. fest, dass „die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, […] dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln“ (Artikel 29(1)(b)). Die Menschenrechte sind folglich Teil des Rechtes auf Bildung. Auch bei Kinderrechtsbildung ist es unabdingbar, das Augenmerk auf einen ganzheitlichen Ansatz zu richten: Es werden sowohl die Wissens-, als auch die Werte- und die Handlungsebene angesprochen und alle Kinderrechte, handle es sich dabei um Partizipations-, Schutz- oder Förderrechte, werden als gleichwertig behandelt (Fritzsche, 2016).

Ausserdem stellt sich die Frage, wie die gewählten Inhalte im Unterricht behandelt werden. In der Fachliteratur zur Menschenrechtsbildung hat sich eine Unterscheidung zwischen expliziter und impliziter Menschenrechtsbildung etabliert. Das Konzept wurde von Müller (2009, 2001) eingeführt, um das Verständnis und die Umsetzung von Menschenrechtsbildung in Schulen in Deutschland zu strukturieren. Das Hauptanliegen von Müller war es, das *Wie* der Praxis der Menschenrechtsbildung zu untersuchen und zu verstehen.

Dazu entwickelte er drei Kategorien von Menschenrechtsbildung: Explizite Menschenrechtsbildung, implizite Menschenrechtsbildung und Bildung im Geiste der Menschenrechte, wobei er letztere auch „menschenrechtliche Erziehung“ nennt. Explizite Menschenrechtsbildung beschäftigt sich gemäss Müller mit dem Menschenrechtskanon und geht ausdrücklich auf Menschenrechtswerte ein. Die Lernenden werden ermutigt, die Idee der Menschenrechte zu verbreiten und die Menschenrechte zu respektieren. Implizite Menschenrechtsbildung hingegen widmet sich in erster Linie der Menschenwürde:

> Implizite Menschenrechtserziehung bezeichnet die pädagogische Behandlung der Menschenwürde und der sich daraus ableitenden Umgangsformen unter Menschen ohne die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948, ihre geschichtlichen Wurzeln sowie die in der Folgezeit daraus erwachsenen Konventionen, Pakte, Resolutionen zu explizieren (Müller, 2001, S. 120).

Kurz: bei der impliziten Menschenrechtsbildung bilden Menschenrechtswerte die (implizite) Grundlage für den Lernprozess. Auf der Handlungsebene besteht das Ziel darin, Lernende zum Schutz der Menschenrechte zu bewegen. Bildung im Geiste der Menschenrechte „bezeichnet den pädagogischen Umgang mit Menschen im Geiste der Menschenrechte, also unter Achtung der Menschenwürde“ (ebd.). Dadurch sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, miteinander im Geiste der Menschenrechte umzugehen. Auch hier sind die Menschenrechtswerte nur implizit präsent.

Fritzsche (2016) präzisiert das von Müller entwickelte Konstrukt. Er betont, dass explizite Menschenrechtsbildung nicht nur „die den Menschenrechten zugrunde liegenden Werte in ihrer Bedeutung für die Menschenrechte verständlich macht“ sondern auch „die Rechte, die die Menschenrechte zu einforderbaren und teilweise einklagbaren Ansprüchen ma-chen“ (S. 187). Des Weiteren sei es zentral, dass vermittelt werde, dass alle Menschen Trägerinnen und Träger dieser Rechte sind.

> Eine explizite MRB [Menschenrechtsbildung] ist also mehr als nur der explizite Bezug auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und die folgenden Konventionen. Sie nimmt auch die ausdrückliche Erläuterung der Prinzipien der Selbstbestimmung, Egalität, Solidarität und Universalität als die tragenden Prinzipien der Menschenrechte vor. Weiterhin bietet sie eine explizite Aufklärung über die Institutionen, Instrumente und Akteure des Menschenrechtsschutzes, denn die Rechtssubjekte müssen lernen, was durch wen wie geschützt ist und an wen man sich im Falle einer Verletzung wenden kann, um „Recht zu bekommen“ (S. 187).

Die implizite Menschenrechtsbildung behandelt gemäss Fritzsche (2016) menschenrechtsaffine Themen. Dabei vermittelt sie zwar dieselben Werte und Prinzipien wie die explizite Menschenrechtsbildung, geht jedoch nicht auf die moralische Begründung, den institutionellen Schutz oder die rechtlichen Grundlagen der Menschenrechte ein.

Die Unterscheidung zwischen impliziter und expliziter Menschenrechtsbildung wurde schon mehrfach für Studien verwendet (vgl. u. a. Burridge, Buchanan & Chodkiewicz, 2014; Waldron et al., 2011, Abschnitt 5.2), jedoch teilweise auch kritisiert. Reitz und Rudolf (2014) halten eine explizite menschenrechtliche Perspektive für notwendig…

> … damit Unrecht als solches erkannt und benannt werden kann. Es macht einen Unterschied, ob ich aufgrund eines eher diffusen Ungerechtigkeitsgefühls um etwas bitte – zum Beispiel um Teilhabe – oder ob ich es einfordere, weil es „mein gutes Recht“ ist. Dieser rechtebasierte Ansatz im Unterschied zu moralischen Appellen ist eine wichtige Basis für den Empowerment-Prozess (S. 21).

Auch Flowers (2004) ist der Ansicht, dass Menschenrechtsbildung explizit auf Menschenrechtsprinzipien aufbauen soll, wie sie in internationalen Dokumenten definiert sind. Denn nur durch den Bezug auf diese universellen Werte unterscheide sich Menschenrechtsbildung von anderen Bildungsansätzen, wie zum Beispiel von der moralischen oder der Politischen Bildung.

Fritzsche (2016, 2017a) hingegen argumentiert, dass implizite Menschenrechtsbildung nicht nur aus einer Defizitperspektive, sondern auch aus einer Ressourcenperspektive betrachtet werden sollte. Denn implizite Menschenrechtsbildung könne als Vorbereitung oder Vorstufe expliziter Menschenrechtsbildung dienen: sei dies aus pragmatischen Gründen in autoritär geprägten Systemen, infolge entwicklungspädagogischer Überlegungen oder, weil

menschenrechtsaffine Themen von benachbarten Bildungsansätzen mitgedacht werden. Er schliesst seine Überlegungen zur impliziten Menschenrechtsbildung wie folgt:

> Auch wenn der Begriff der impliziten MRB [Menschenrechtsbildung] inflationär und immunisierend missbraucht werden kann, hat er doch einen beachtlichen Wert für den Bildungsdiskurs. In seiner Funktion als Entdeckungssonde vermag er bislang übersehene Bildungsangebote zu erkennen und zur Kooperation einzuladen (Fritzsche, 2016, S. 189).

Ähnlich wie die implizite Menschenrechtsbildung birgt auch der Begriff der Bildung im Geiste der Menschenrechte das Risiko inflationärer Verwendung. Darauf, was sich hinter diesem Begriff genau verbirgt, wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

Implizite Menschenrechtsbildung und Bildung im Geiste der Menschenrechte werden folglich von den einen als Chance, von den anderen als Risiko für die Menschenrechtsbildung betrachtet. Mehrere Studien zeigen, dass Lehrpersonen aus unterschiedlichen Gründen auf implizite Ansätze zurückgreifen (vgl. Abschnitt 5.2.3). Eine pyramidenförmige Darstellung der von Müller gemachten Unterteilung kann helfen, die Beiträge jeder Stufe zu einer erfolgreichen Menschenrechtsbildung zu erkennen (vgl. Abbildung 3.2): Bildung im Geiste der Menschenrechte als intrinsische Grundlage von (Menschenrechts-)Bildung, implizite Menschenrechtsbildung als Mittel der vorsichtigen Annäherung an das komplexe Konstrukt Menschenrechte und explizite Menschenrechtsbildung als die gezielte Bemühung, Unrechtserfahrungen menschenrechtlich anzubinden (Feige et al., 2016).



Abbildung 3.2: Verschiedene Ausprägungen von Menschenrechtsbildung gemäss Müller, 2001, 2009 (eigene Darstellung)

3.2.3 Schulorganisation – die menschenrechtsbasierte Lernumgebung

Obwohl sich die didaktischen Prinzipien in erster Linie auf die Gestaltung von Lernprozessen während des Unterrichts beziehen, bieten sie auch einen Referenzrahmen für die Gestaltung der Lernumgebung auf Schulebene. Die menschenrechtsbasierte Lernumgebung ist integraler Bestandteil von Menschenrechtsbildung. Sie wird in der Arbeitsdefinition durch die Ebene Bildung *durch* Menschenrechte abgedeckt (vgl. Abbildung 3.1). Auch Müllers Begriff der Bildung im Geiste der Menschenrechte bezieht sich auf diese Ebene, wobei sein Konzept noch wenig ausgefeilt ist. Fritzsche (2016) spricht diesbezüglich vom „Konzept der kinderrechtsorientierten Schulkultur" (S. 204).

Aus pädagogischer Sicht ist es zentral, dass die Lernenden Menschenrechte auch in ihrem (Schul-)Alltag erfahren. Nimmt eine Schule als Ganzes Menschenrechtsbildung ernst, kann sie den sich ihr bietenden Raum nutzen, um vielfältige Möglichkeiten für Partizipation und Handlungen zu schaffen, die dann wiederum im Unterricht reflektiert werden können (Künzli David & Bertschy, 2013; für Praxisbeispiele siehe u. a. Council of Europe et al., 2009; Edelstein, Krappmann & Student, 2014). Die Bedeutung des menschenrechtsbasierten Ansatzes wird auch vom UN-Ausschuss für Kinderrechte (CRC, 2001) bestätigt, der in seinen Allgemeinen Bemerkungen zu Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention bekräftigt, dass Bildung kinderzentriert, kinderfreundlich und befähigend sein sowie auf den in der UN-Kinderrechtskonvention aufgeführten Prinzipien aufbauen müsse (vgl. auch Beiter, 2006). Dies bedeutet unter anderem, dass Partizipation Teil des Bildungsprozesses ist und gemäss der Fähigkeiten und dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden muss (Fritzsche, 2016).

Dabei ist es aus menschenrechtlicher Perspektive wichtig, dass Partizipation in der Schule nicht nur als pädagogisches Mittel eingesetzt wird, um demokratische Prozesse zu erlernen, sondern als inhärentes Recht der Schülerinnen und Schüler betrachtet und umgesetzt wird (vgl. Kerber-Ganse, 2009). Ein ausschliesslicher Fokus auf Strukturen zur Förderung der Mitbestimmung in der Schule ist aus Sicht der UN-Kinderrechtskonvention verkürzt, wie Krappmann (2007) festhält:

> Gehör, Mitsprache, Mitentscheidung sind zwar wichtig, aber im Sinne der Kinderrechtskonvention ist entscheidend, eine in allen ihren Dimensionen von den Kinder- (bzw. Menschen-)rechten bestimmte Schule aufzubauen, in der nicht nur Gehör und Mitsprache von Kindern und Jugendlichen gesichert werden, sondern in der die Kinder auch inhaltlich an der Realisierung einer der Menschenrechten entsprechenden Sozialwelt in der Schule mitwirken (S. 10).

Oft wird im Zusammenhang mit der Lernumgebung die Rolle von Klassen- sowie Schülerinnen- und Schülerräten betont. Solche Institutionen bieten geeignete Lernfelder für ein Handeln im Geiste der Menschenrechte. Ausserdem tragen sie zur Gewährleistung der Rechte der Schülerinnen und Schüler bei

(Kaletsch & Altenburg van Dieken, 2014). Gleichzeitig besteht das Risiko, dass solche Räte als Feigenblatt missbraucht werden. So werden teilweise andere Formen der Mitwirkung mit der Begründung verworfen, die Räte seien ausreichend, um das Recht auf Partizipation in der Schule zu verwirklichen, auch wenn deren Entscheide nicht immer ernst genommen werden (zur Umsetzung menschenrechtsbasierter Lernumgebungen vgl. Abschnitt 5.3.2). Aus einer menschenrechtlichen Perspektive vermögen solche repräsentativen Gremien alleine die Ansprüche einer rechtebasierten Lernumgebung nicht zu erfüllen:

> A rights-based approach, and specifically human rights education, requires a holistic understanding of the meaning and scope of human rights, as well as of the systemic implications of applying human rights at all levels of the educational system, including legal framework, institutional policies, educational projects, codes of conduct in schools, curriculum, class management, pedagogical activities, student government, and community life (Potvin & Benny, 2013, S. 5).

Eine Schule muss so organisiert sein, dass die Rechte aller Beteiligten respektiert werden und sich alle an Entscheidungsprozessen und der Gestaltung der Schulumgebung beteiligen können. Dazu müssen vielfältige Prozesse und Möglichkeiten für Mitbestimmung und -gestaltung eingeführt, Partizipation im Alltag gelebt und Instanzen für die Einforderung von Rechten geschaffen werden.

3.2.4 Einbettung in den Fächerkanon

Was bedeuten diese pädagogischen und didaktischen Überlegungen für die Einbettung in das Schulsystem und den Lehrplan? Soll Menschenrechtsbildung integrativ oder fächerübergreifend[10] umgesetzt werden oder ist ein separates Fach besser geeignet? Diese Frage wird in der Literatur kontrovers diskutiert. Bajaj (2012b) kam in einer Studie zu Menschenrechtsbildung in Indien zum Schluss, dass ein separates Fach zu besseren Resultaten führe. Aus der Perspektive des Prinzips der holistischen Menschenrechtsbildung, die sich im sozio-ökonomischen und kulturellen Umfeld der Lernenden einbettet, liegt hingegen ein integrativer und fächerübergreifender Ansatz nahe (Brander et al., 2012). Menschenrechte sollen nicht losgelöst vom Alltag als leere Prinzipien unterrichtet werden. Stattdessen soll die Lebenswelt der Lernenden als Bezugspunkt für Menschenrechtslernen verwendet werden, was nur mit einem

---

10 Auf eine vertiefte Diskussion der verschiedenen Formen fächerübergreifenden Unterrichts wird hier verzichtet. „Fächerübergreifender Unterricht“ wird als Oberbegriff für alle Unterrichtsformen benutzt, die mehrere Fächer einbeziehen, wie beispielsweise interdisziplinärer Unterricht oder Projektunterricht. „Integrativer Ansatz“ hingegen bezeichnet jene Aktivitäten, die im Rahmen des Fachunterrichts stattfinden.

fächerübergreifenden oder integrativen Ansatz möglich ist. Wie aus den Ausführungen im vorhergehenden Abschnitt hervorgeht, ist es in jedem Fall unabdingbar, dass eine menschenrechtsbasierte Lernumgebung in allen Fächern und auf allen Schulebenen umgesetzt wird.

3.3 Menschenrechtsbildung und verwandte Bildungsbereiche

Menschenrechtsbildung wird oft mit Bildungsbereichen und -anliegen verglichen, die Ziele mit einem Menschenrechtsbezug verfolgen. Dazu gehören beispielsweise die Bildung für Nachhaltige Entwicklung, die Friedenserziehung, die Politische Bildung, die globale Bildung, die interkulturelle Bildung, die Toleranzerziehung, die Antirassismusbildung, die moralische Bildung oder die Wertebildung. In der Literatur wird das Verhältnis zwischen diesen Bildungsbereichen unterschiedlich konzeptualisiert.

Aus einer ersten Perspektive gilt Menschenrechtsbildung als *umbrella term* dieser Bildungsformen (Mihr, 2009, S. 178; vgl. auch Cardenas, 2005; Flowers, 2003; Tibbitts & Fritzsche, 2006). Im Aktionsplan des Weltprogramms für Menschenrechtsbildung wird festgehalten, dass Menschenrechtsbildung unter anderem zur Förderung des Friedens, zu nachhaltiger Entwicklung und zu sozialer Gerechtigkeit beitragen soll (G.A., 2005, Absatz 3). Bajaj (2011a) bezweifelt jedoch, dass Menschenrechtsbildung in der Praxis konsequent aus dieser ganzheitlichen Perspektive umgesetzt wird. Denn einzelne Menschenrechtsbildungsaktivitäten müssten die lokalen Gegebenheiten und die gesetzten Ziele widerspiegeln, weshalb kaum alle genannten Ziele verfolgt werden könnten. Lenhart (2006) nimmt eine etwas differenziertere Sichtweise ein: Die Menschenrechtspädagogik bilde zwar die Grundlage für thematisch verwandte pädagogische Ansätze, weil sie in allen Kontexten notwendig sei. Gleichzeitig könne „die Menschenrechtspädagogik in aktuellen Problem- und Konfliktlagen [nicht] immer den Vorrang vor den anderen genannten pädagogischen Teildisziplinen beanspru-chen“ (S. 235). Als Beispiele nennt er unter anderem Nachkonfliktsituationen, Transformationsgesellschaften und kulturell sehr diverse Gesellschaften. Es sollte jedoch beachtet werden, dass Menschenrechte auch in diesen Situationen Gültigkeit beanspruchen und somit einen Referenzrahmen für entsprechende Bildungsaktivitäten bilden, auch wenn die Menschenrechtsbildung nicht notwendigerweise ins Zentrum von Bildungsprozessen gestellt wird.

In anderen Kontexten wird Menschenrechtsbildung teilweise als Komponente der Politischen Bildung (Osanloo, 2009; Osler, 2013), der *global citizenship education* (vgl. UNESCO, 2014b) und/oder der Bildung für Nachhaltige Entwicklung betrachtet. Letzteres Verständnis wird auch in Dokumenten

der Bildungspolitik in Deutschland und in der Schweiz reflektiert. Der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung* in Deutschland bezeichnet „soziale Kohäsion, Gleichheit und Menschenrechte" als eines der gesellschaftlichen Ziele. Der Bereich „Politische Herrschaft, Demokratie u. Menschenrechte (Good Governance)" ist einer von 21 Themenbereichen (Schreiber & Siege, 2016). Auch im Lehrplan 21 für die Deutschschweizer Volksschule werden „Politik, Demokratie und Menschenrechte" als eines von sieben „fächerübergreifenden Themen unter der Leitidee nachhaltiger Entwicklung" definiert (D-EDK, 2014).

In diesem Kapitel wird für sieben ausgewählte Bildungsbereiche diskutiert, was sie mit Menschenrechtsbildung gemein haben und was sie von ihr unterscheidet. Dabei werden jene Bereiche fokussiert, die für Menschenrechtsbildung in der Schweiz von besonderer Bedeutung sind. Da im Lehrplan 21 Menschenrechtsbildung als integraler Bestandteil von Bildung für Nachhaltige Entwicklung konzeptualisiert ist, ist davon auszugehen, dass dieses Konzept auch im gymnasialen Kontext relevant ist (Abschnitt 3.3.1). Im Bereich der Demokratiebildung und der Politischen Bildung liegen einige Forschungsergebnisse zu den Sichtweisen von Schweizer Lehrpersonen vor, weshalb es angezeigt ist, diese ebenfalls einer genaueren Betrachtung und Analyse zu unterziehen. Zudem wird auf das kürzlich von der UNESCO etablierte Konzept der *education for global citizenship* eingegangen, welches Menschenrechtsbildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Politische Bildung zu verschmelzen versucht (Abschnitt 3.3.2). Die erwähnte Studie von Allenspach (2013; 2014, vgl. Abschnitt 2.2) zeigte ausserdem auf, dass bei einigen Lehrpersonen das Fördern von Respekt und Toleranz im Mittelpunkt Politischer Bildung steht – Teilziele, welche auch die Menschenrechtsbildung verfolgt. Abschnitt 3.3.3 widmet sich deshalb der Toleranzerziehung. Studien zur Menschenrechtsbildung in anderen Kontexten (vgl. Abschnitt 5.2) indizieren, dass Lehrpersonen Menschenrechtsbildung oft mit weiteren Bildungsbereichen in Verbindung bringen oder diese als identisch betrachten. Dazu gehören insbesondere die interkulturelle Bildung (Abschnitt 3.3.4); die Friedenspädagogik (Abschnitt 3.3.5); und die moralische Bildung und Wertebildung (Abschnitt 3.3.6).

3.3.1 Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Nach Abschluss der UN-Dekade für Menschenrechtsbildung wurde die UN-Dekade für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (2005–2014) ausgerufen. Dadurch erhielt der Begriff der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)[11]

---

11 Für eine umfassende Darstellung eines didaktischen Konzepts einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung vgl. Künzli David (2007). Für eine Zusammenfassung der zu vermittelnden Kompetenzen und Inhalte vgl. Künzli David (2013).

grosse Aufmerksamkeit und ist auch in der im Jahr 2015 verabschiedeten Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung wieder fester Bestandteil. Demnach verfolgt Bildung für Nachhaltige Entwicklung die Vision einer Welt…

> …where everyone has the opportunity to benefit from education and learn the values, behaviour and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation (UNESCO, 2005, S. 6).

Nachhaltige Entwicklung umfasst drei Säulen: Umwelt, Gesellschaft und Wirtschaft. Prägend für den Begriff ist das Konzept der Intergenerationalität: von Nachhaltigkeit kann dann gesprochen werden, „wenn alle Menschen ihre (Grund-)Bedürfnisse und ihren Wunsch nach einem guten Leben befriedigen können und zugleich gesichert ist, dass dies auch für künftige Generationen der Fall sein wird" (Di Giulio, 2004, S. 308). Nachhaltige Entwicklung bezieht sich somit auf eine Entwicklung, die sich „am umfassenden, übergeordneten Ziel auszurichten hat, die (Grund-)Bedürfnisse aller Menschen – gegenwärtiger wie künftiger – zu befriedigen und allen Menschen ein gutes Leben zu gewährleisten" (ebd.). Dieses Konzept der intergenerationellen Gerechtigkeit ist den Menschenrechten nicht inherent, auch wenn eine Verantwortung gegenüber künftiger Generationen ethisch wünschenswert sein kann (Lohmann, 2012; vgl. auch Fritzsche, 2013).

Thematisch gibt es zahlreiche Berührungspunkte zwischen der Menschenrechtsbildung und der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (vgl. u. a. Overwien, 2009; Reitz & Rudolf, 2014). Menschenrechte und Nachhaltige Entwicklung stärken sich gegenseitig: ohne Nachhaltige Entwicklung sind Menschenrechte angesichts beschränkter (natürlicher) Ressourcen nur beschränkt realisierbar; werden Menschenrechte verletzt, kann keine soziale und Umweltgerechtigkeit hergestellt werden.

Fritzsche (2013) ortet nebst diesen thematischen Anknüpfungspunkten fünf Gemeinsamkeiten von Menschenrechtsbildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung: erstens beruhen beide auf dem Recht auf Bildung und müssen die damit einhergehenden menschenrechtlichen Prinzipien wie die Nichtdiskriminierung respektieren; zweitens liegt ihnen eine globale Perspektive zugrunde; drittens sind sie kritisch; viertens sind sie politisch und fünftens bezwecken sie nicht nur die Befähigung individueller Lernenden, sondern zielen auch auf einen kulturellen Wandel. Parallelen zwischen den beiden Bildungskonzepten werden auch in den von den Vereinten Nationen verwendeten Definitionen widergespiegelt: Wie Menschenrechtsbildung hat Bildung für Nachhaltige Entwicklung zum Ziel, Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten von Lernenden zu entwickeln und entsprechende Handlungen zu ermöglichen (U-NESCO, 2005).

Trotz dieser Gemeinsamkeiten ist eine explizite Thematisierung von Menschenrechten im Rahmen von Bildung für Nachhaltige Entwicklung nicht selbstverständlich (Reitz & Rudolf, 2014), wodurch die der – zumindest expliziten – Menschenrechtsbildung inhärente Kraft des Bezugs auf internationale

Prinzipien, Werte und Rechte abhanden kommt. Nichtsdestotrotz kann Menschenrechtsbildung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung nicht nur dank des erwähnten Prinzips der Intergenerationalität profitieren: Die Nachhaltige Entwicklung umfasst auch kollektive Rechte, die vom Menschenrechtsschutz noch immer vernachlässigt werden. Werden Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Menschenrechtsbildung kombiniert, kann dem Einfluss der Umwelt und der ökologischen Ressourcen auf die Umsetzung der Menschenrechte besser Rechnung getragen werden (IHRC, 2011). Reitz und Rudolf (2014) orten jedoch genau hier nicht nur eine Chance, sondern auch eine Herausforderung:

> Zudem sind einige Prinzipien, die im Rahmen von Bildung für Nachhaltige Entwicklung angesprochen werden, (noch) nicht verrechtlicht beziehungsweise werden auf UN-Ebene kontrovers diskutiert, wie ein Recht auf Entwicklung, kollektive Rechte, ökologische Rechte oder Rechte der Erde. Dies erzeugt einerseits eine Komplexität, die für Lehrende und Lernende nicht immer leicht ist, andererseits kann es auch eine Chance bieten, mögliche zukünftige Entwicklungen zu disku-tieren und so den Prozesscharakter der Menschenrechte zu verdeutlichen (S. 21).

Fritzsche (2013) macht darauf aufmerksam, dass sich sowohl die Menschenrechte als auch die Nachhaltige Entwicklung in den letzten Jahren zumindest sprachlich etabliert haben. So hat auch in der schweizerischen Bildungslandschaft das Konzept der Bildung für Nachhaltige Entwicklung stark an Bedeutung gewonnen (vgl. Kapitel 4), weshalb eine Zusammenarbeit zwischen den beiden Ansätzen für die Menschenrechtsbildung auch aus strategischen Überlegungen vorteilhaft sein kann.

3.3.2 Politische Bildung und Global Citizenship Education

Demokratie und Menschenrechte sind eng miteinander verbunden. Menschenrechte haben nebst der rechtlichen und moralischen auch eine zentrale, politische Komponente. Nicht nur beinhalten die Menschenrechte bürgerliche und politische Rechte, die eine Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen garantieren. Sie bilden auch eine Grundlage für ein kritisches Hinterfragen der existierenden machtpolitischen Strukturen und für Wandel. Fritzsche (2016) weist jedoch darauf hin, dass Menschenrechte universell gültig sind und folglich auch in Ländern, die nicht demokratisch organisiert sind, Geltung beanspruchen. Insofern kommt dem Verhältnis zwischen Politischer Bildung und Menschenrechtsbildung eine grosse Bedeutung zu.

Der im englischsprachigen Kontext vorrangig verwendete Begriff der *(democratic) citizenship education* wird im Deutschen üblicherweise mit *Politischer Bildung* oder *Demokratiebildung*[12] übersetzt. In der Schweiz ist weiterhin der Begriff der *Staatskunde* geläufig, der sich in erster Linie auf Institutionenkunde und das Kennenlernen demokratischer Prozesse im Inland bezieht, wodurch er eine restriktive Auslegung Politischer Bildung bezeichnet. In Deutschland war früher der Begriff *Staatsbürgerkunde* üblich. Dieser ist heutzutage negativ besetzt und wird folglich nur noch selten verwendet (Reitz & Rudolf, 2014).

Politische Bildung beruht auf einem umfassenderen Konzept als Staatskunde. Gemäss *Crick Report* (QCA, 1998), der die Umsetzung von Politischer Bildung in Grossbritannien untersuchte, besteht diese aus drei Elementen: Erstens soziale und moralische Verantwortung, das heisst, dass die Lernenden sich Eigenschaften wie Selbstvertrauen und sozial und moralisch verantwortliches Handeln aneignen; zweitens gesellschaftliches Engagement und drittens Demokratiekompetenz [*political literacy*], welche im Wesentlichen den Zielen der Staatskunde entspricht.

Politische Bildung und Menschenrechtsbildung haben mehrere Gemeinsamkeiten (Audigier, 2005; Fritzsche, 2008; Reitz & Rudolf, 2014). Beide Ansätze wurden auf internationaler Ebene entwickelt, um Antworten auf spezifische soziale und politische Herausforderungen in unterschiedlichen Kontexten zu finden. Bei der Menschenrechtsbildung geht es dabei in erster Linie um Individuen, deren Rechte verletzt werden oder zumindest bedroht sind; die Politische Bildung fokussiert die (bedrohte) Gesellschaft. Beide zielen darauf ab, Diskriminierung, Intoleranz und Gewalt zu verhindern. Aus dieser Perspektive streben sie soziale Kohäsion an. Auch in der pädagogischen Umsetzung finden sich Parallelen. Sowohl die Menschenrechtsbildung als auch die Politische Bildung betonen die Notwendigkeit von partizipativen Prozessen in der Schule.

Thematisch befassen sich zwar beide Felder mit Rechten: während die Politische Bildung sich jedoch in erster Linie auf bürgerliche und politische Rechte konzentriert, beschäftigt sich die Menschenrechtsbildung mit allen Menschenrechten aus der Perspektive der Universalität, Unteilbarkeit, Interdependenz und Interrelationalität.

12 Vorliegend werden die Begriffe Demokratiebildung und Politische Bildung synonym verwendet. Einerseits ist in den letzten Jahren ein Trend in Richtung des Begriffs *Demokratiebildung* zu beobachten. Andererseits ist sowohl im deutschen als auch im schweizerischen Bildungssystem noch immer der Begriff *Politische Bildung* vorherrschend. In der Literatur kann keine einheitliche Verwendung ausgemacht werden. So wird der Begriff *education for democratic citizenship* in der Europaaratscharta teilweise mit *Politischer Bildung*, teilweise mit *Demokratiebildung* oder *Demokratiepädagogik* übersetzt. Für eine vertiefte Diskussion der (anhaltenden) Debatte über die Definition und Verwendung dieser Begriffe siehe u. a. Himmelmann (2010), der auch den Begriff *demokratisch politische Bildung* verwendet, sowie die Beiträge in Lange, 2007.

Des Weiteren machen verschiedene Autorinnen und Autoren darauf aufmerksam, dass Politische Bildung lokal und national ausgerichtet sei – in einigen Fällen, wie beispielsweise in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union, auch regional (Keating, Ortloff & Philippou, 2009; Marshall, 2009). Menschenrechtsbildung hingegen hat auch eine globale Dimension, die in der national ausgerichteten Politischen Bildung teilweise vernachlässigt wird. Es ist diese Unterscheidung, die Kiwan (2005) dazu führt, sich gegen eine stärkere Verankerung der Politischen Bildung in den Menschenrechten zu stellen. Sie argumentiert, dass Bürgertum sich immer in Bezug zu einer politischen Gemeinschaft definiere, Menschenrechte sich hingegen auf eine ethische Gemeinschaft beziehen. Sie äussert die Befürchtung, dass ein rechtebasierter Ansatz politische Partizipation mindern könnte, da dieser die Identität der Bürgerinnen und Bürger nicht genügend berücksichtige. Dies könne zu einem geringeren Grad an Identifikation mit der politischen Gemeinschaft und dadurch zu weniger Partizipation führen.

Hung (2012) teilt Kiwans Ansicht, dass Menschenrechtsbildung und Politische Bildung getrennt werden sollten und sich nicht gegenseitig ersetzen können. Die philosophischen Hintergründe der beiden Konzepte seien nicht vereinbar. Dabei kritisiert er den von Kiwan betonten Fokus der Politischen Bildung auf die Identität: dieser berge die Gefahr der Exklusion und der Diskriminierung, wohingegen Menschenrechtsbildung die Gleichheit fokussiere.

Trotz dieser Fundamentalkritik an einer Verschmelzung der Menschenrechtsbildung und der Politischen Bildung ist seit einigen Jahren eine konstante Annäherung der beiden Konzepte zu beobachten. Bereits im Jahr 2003 stellten UNESCO und UNICEF (Smith, Fountain & McLean, 2002) fest, dass Menschenrechte als Basis für Politische Bildung [*civics education programmes*] die Norm geworden waren. Dabei werden Konzepte von Bürgertum vermieden, welche die Nationalität über die ethnische, religiöse oder kulturelle Identität definieren:

> Increasing pluralism within states has encouraged the development of civic education programmes that go beyond simple „patriotic“ models of citizenship requiring uncritical loyalty to the nation state. By defining „citizenship“ in terms of human rights and civic responsibilities, civic education programmes attempt to avoid the definition of nationality in terms of ethnic, religious or cultural identity. The belief is that concepts of citizenship based on human rights and responsibilities may make it more difficult to mobilise political conflict around identity issues. It has therefore become the norm for modern civic education programmes to have a strong human rights values base, to make specific reference to children’s rights and address issues related to diversity and the rights of minorities within society (Smith et al., 2002, S. 16).

Andere wiederum argumentieren, Politische Bildung könne Teil von Menschenrechtsbildung sein:

> It may be said that human rights education can encompass the concept of citizenship education, as human rights education aims to uphold democracy by creating an awareness

> of rights which need to be recognised and enforced. Effective human rights education can also support social and political transformation as it requires learners to be made aware that governments are responsible for securing human rights, and of the need to hold governments to account in this regard (IHRC, 2011, S. 62).

Auch Fritzsche (2008) streicht den Nutzen Politischer Bildung für die Menschenrechtsbildung hervor: sie helfe den Lernenden zu erkennen, dass Menschenrechte (auch) politische Forderungen seien, die teilweise unerfüllt bleiben oder von den Menschen selbst nicht praktiziert werden.

Angesichts dieser Gemeinsamkeiten hat der Europarat entschieden, die beiden Konzepte zu verbinden. Im Jahr 2010 verabschiedete das Ministerkomitee die Europarat-Charta zu Politischer- und Menschenrechtsbildung. Dieses Dokument attestiert diesen beiden Bildungsansätzen einerseits grosse thematische und konzeptionelle Nähe, hebt andererseits aber auch Unterschiede in der konkreten Zielsetzung hervor. Während bei der Politischen Bildung die „demokratischen Rechte und Pflichten in der Gesellschaft" (Artikel 2(a)) betont werden, ist bei der Menschenrechtsbildung von einem „Beitrag zum Aufbau und zum Schutz einer allgemeinen Kultur der Menschenrechte in der Gesellschaft" (Artikel 2(b)) die Rede. Die Charta verzichtet auf eine nationale Definition der Bürgerschaft und wirkt somit den oben genannten Kritikpunkten entgegen.

Der Trend, verschiedene Bildungsansätze zu verschmelzen, widerspiegelt sich auch in der Arbeit der UNESCO, die sich in ihren Publikationen vermehrt mit dem Thema *global citizenship education* beschäftigt (vgl. u. a. UNESCO, 2014b, 2015) und mehrere Foren zu diesem Thema organisierte (u. a. *Technical Consultation on Global Citizenship Education* im September 2013 sowie *UNESCO Fora on Global Citizenship Education* im Dezember 2013 und Januar 2015). Zum ersten Mal erwähnt wurde das Konzept in der *Global Education First Initiative* (GEFI) der UNESCO, welche im Jahr 2012 lanciert wurde. *Global citizenship education* wird wie folgt definiert:

> Global citizenship education aims to empower learners to engage and assume active roles both locally and globally to face and resolve global challenges and ultimately to become proactive contributors to a more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable world (UNESCO, 2013, § 2.2.1).

> Global citizenship education is transformative, giving learners the opportunity and competencies to realise their rights and obligations to promote a better world and future. It draws upon learning from other transformative education processes including human rights education, education for sustainable development, education for international/intercultural understanding, and education for peace (UNESCO, 2013, § 2.2.2).

> Core competencies of global citizenship education include: (1) knowledge and understanding of specific global issues and trends, and knowledge of and respect for key universal values (e.g., peace and human rights, diversity, justice, democracy, caring, nondiscrimination, tolerance); (2) cognitive skills for critical, creative and innovative thinking, problem-solving and decision-making; (3) non-cognitive skills such as empathy, openness to experiences and other perspectives, interpersonal/communicative skills and aptitude for networking and interacting with people of different backgrounds and origins;

> and (4) behavioural capacities to launch and engage in proactive actions (UNESCO, 2013, § 2.2.6).

Das hier verwendete Konzept umfasst folglich ebenso wie die Menschenrechtsbildung kognitive, affektive und konative Komponenten und betont den transformativen Charakter von Bildung. Archibugi (2012) betrachtet diese Entwicklung von einer nationalen zu einer globalen Politischen Bildung kritisch. Er weist darauf hin, dass auf internationaler Ebene Demokratie und die Möglichkeiten für demokratische Mitbestimmung sehr begrenzt sind. Folglich birge eine „globalisierte" Politische Bildung Gefahren. In diesem Kontext gewinnt das Konzept der Bildung für kosmopolitische Bürgerschaft [*cosmopolitan citizenship*] an Bedeutung (Osler & Starkey, 2010). Dieses baut auf der Idee auf, dass jede Person auf verschiedenen Ebenen aktiv sein kann: lokal, national, regional und global. Osler und Starkey (2010; vgl. auch Starkey, 2012) argumentieren, dass Menschenrechte eine kosmopolitische Grundlage haben, weshalb Menschenrechtsbildung auf allen Ebenen erfolgen soll.

Obwohl demokratische Mitbestimmung auf überstaatlicher Ebene erst sehr eingeschränkt möglich ist, kann eine menschenrechtliche Perspektive den Prozess zu mehr Partizipation unterstützen: Erstens hat Menschenrechtsbildung zum Ziel, bestehende Machtstrukturen zu hinterfragen und Wandel herbeizuführen. Zweitens hilft eine durch die Menschenrechte begründete, breitere Definition von Bürgerschaft einen Gemeinschaftssinn zu entwickeln, der über eine gruppenspezifische Solidarität hinausgeht (IHRC, 2011). Eine Erweiterung des Begriffs des Bürgertums innerhalb der Politischen Bildung sowie die Verankerung innerhalb der Menschenrechte entspricht in den Grundzügen dem, was Bajaj (2011a, vgl. Abschnitt 3.1.1) unter dem Begriff *Menschenrechtsbildung für globale Bürgerschaft* zusammenfasst. Die Praxis zeigt jedoch, dass es für die Politische Bildung alles andere als selbstverständlich ist, auf einen menschenrechtsbasierten Ansatz zurückzugreifen und Menschenrechte explizit aufzugreifen. So ist beispielsweise im Crick Report von „rights of individuals as citizens" (QCA, 1998, S. 4), jedoch nicht von Menschenrechten die Rede. Auch Reitz und Rudolf (2014) kritisieren das Fehlen eines expliziten Menschenrechtsbezugs in der Demokratiebildung:

> Wenn bei Demokratie-Erziehung Menschenrechte überhaupt thematisiert werden, dann meist als eine Art Minderheitenschutz, wenn etwa darauf hingewiesen wird, dass auch bei Volksentscheiden (sic!) wie sie in der Schweiz praktiziert werden, die Verfassung und damit auch die Menschenrechte zu achten sind. Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Menschenrechte kommen bei Demokratie-Erziehung in der Regel zu kurz (Reitz & Rudolf, 2014, S. 19).

Auch das breiter gefasste Konzept der *global citizenship education* tendiert zu einer starken Betonung des Affektiven, weil dem Zugehörigkeitsgefühl zu einer globalen Gemeinschaft grosse Wichtigkeit beigemessen werde (Monaghan und Spreen, 2017). Eine Menschenrechtsbildung, die ausschliesslich im Rahmen Politischer Bildung stattfindet, birgt folglich das Risiko einer geteilten

Menschenrechtsbildung, welche die rechtliche Dimension vernachlässigt. Die Veröffentlichung einer Sonderausgabe des Cambridge Journal of Education zum Thema *Human Rights and Citizenship Education* im Jahr 2012 zeigt exemplarisch, dass die Diskussion zum Verhältnis dieser zwei Bildungsansätze noch nicht abgeschlossen ist.

3.3.3 Toleranzerziehung

In der Diskussion um Menschenrechtsbildung taucht immer wieder die Frage der Pflichten auf: Sollen Schülerinnen und Schüler nur über Rechte oder auch über Pflichten aufgeklärt werden (vgl. u. a. Howe & Covell, 2010)? Gemäss Fritzsche (2009) geht es darum, „die Anerkennung von gleichen Rechten mit dem Tolerieren von unterschiedlichen Lebensformen zu verknüpfen" (S. 178, o. Herv.). Allerdings weisen Reitz und Rudolf (2014) zu Recht darauf hin, dass „zwischen Toleranz und menschenrechtlich gebotenem Respekt ein kategorialer Unterschied" (S. 20) besteht:

> Toleranz ist lediglich Duldung und damit eine Haltung, in der Hierarchie zum Ausdruck kommt. Nicht die Minderheit toleriert ja die Mehrheit, nicht die Schwachen die Mächtigen, sondern umgekehrt. Oft schwingt in Toleranz deshalb die Missbilligung des Anderen, insbesondere seines Glaubens, seiner Überzeugungen oder seiner Lebensweise, mit. Das Handeln eines anderen Menschen wird nur hingenommen, nicht aber als berechtigte Rechtsausübung positiv bewertet und daher als verteidigenswert angesehen. Damit wird aber der andere Mensch nicht als Gleicher anerkannt, als jemand, der die gleichen Rechte hat und diese ausüben darf (S. 13).

Aus einer menschenrechtlichen Perspektive haben alle Menschen das Recht, als Individuen mit gleichen Rechten respektiert zu werden. Dazu gehört mehr als blosse Toleranz. Nichtsdestotrotz wird die Rolle der Menschenrechtsbildung für die gegenseitige Toleranz und der Beitrag, den sie dadurch zur Prävention von Rassismus und Extremismus leistet, in zahlreichen Dokumenten betont. In diesem Zusammenhang sei Artikel 4(c) der UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -ausbildung in Erinnerung gerufen, der festhält, dass Menschenrechtsbildung Toleranz, Nichtdiskriminierung und Gleichheit fördern soll.

3.3.4 Interkulturelle Bildung

Interkulturelle Bildung ist sehr eng mit Toleranzerziehung verknüpft. Sie bezieht sich auf Bildungsprozesse, die darauf abzielen, verschiedene Facetten des Zusammenlebens zu entdecken und Barrieren abzubauen. Lernende sollen kulturelle Unterschiede – insbesondere von Minderheiten – respektieren lernen und sich die Fähigkeit aneignen, Interessenskonflikte gewaltfrei zu lösen (Council of Europe, 2004/1995). Eine grosse Herausforderung ist dabei, eine

Balance zwischen Respekt für Diversität und der oft angestrebten sozialen Einheit zu finden.

Inwiefern Menschenrechtsbildung und interkulturelle Bildung sich überschneiden, ist Gegenstand anhaltender Diskussionen. Bajajs (2011a) Modell der Menschenrechtsbildung für Koexistenz (vgl. Abschnitt 3.1.1) verfolgt ähnliche Ziele wie die interkulturelle Bildung: Respekt für Pluralität, gegenseitiges Verständnis, Minderheitenschutz, Antirassismus und friedliches Zusammenleben. Reitz und Rudolf (2014) halten jedoch fest, dass interkulturelle Bildung nur selten auf Menschenrechte eingehe, obwohl sie einige Kernkonzepte der Menschenrechtsbildung, wie Anerkennung, Respekt und Nicht-Diskriminierung, umfasse und damit Anknüpfungspunkte vorhanden wären. Als mögliche Ursache dafür kann angeführt werden, dass Menschenrechtsbildung auf Unrechtserfahrungen aufbaut, währenddessen interkulturelle Bildung Fremdheitserfahrungen zum Ausgangspunkt nimmt (Fritzsche, 2016). Katarina Tomasevski, ehemalige UN-Berichterstatterin für das Recht auf Bildung, äusserte sich im Rahmen eines Workshops sehr kritisch zur interkulturellen Bildung. Sie merkte an, dass diese die Menschenrechte teilweise als „Tischmanieren" missbrauche und Verletzungen derselben damit erkläre und entschuldige, dass bestimmte Verhaltensweisen und Regeln Teil einer spezifischen Kultur seien (o. A., 2005).

Die Irish Commission for Human Rights (2011) hingegen stellt fest, dass interkulturelle Bildung eine „natural connection with human rights education" (S. 63) habe:

> Intercultural education explicitly promotes human rights as the basis for respect for diversity, and goes beyond learning about different cultures to critically engaging with the structural dynamics of power that underlie discrimination in an effort to actively challenge it (S. 63).

Eine Menschenrechtsperspektive bietet der interkulturellen Bildung eine rechtliche Rahmenlesung für Grundregeln des Zusammenlebens im Sinne von gleichen Rechten für alle. Die Freiheitsrechte, die kulturellen Rechte und das Recht auf Nichtdiskriminierung erfordern Toleranz und gegenseitigen Respekt, setzen diesen jedoch auch Grenzen, wenn die Rechte anderer verletzt werden (vgl. Fritzsche, 2016). Interkulturelle Bildung wiederum kann Menschenrechtsbildung unterstützen, indem sie gesellschaftliche Strukturen und damit verbundene Machtverhältnisse analysiert und grundlegende Menschenrechtswerte fördert.

3.3.5 Friedenspädagogik

Die Friedenspädagogik zeigt ebenfalls Parallelen zur Menschenrechtsbildung. Während der Europarat in erster Linie das Zusammenspiel von Politischer und Menschenrechtsbildung fokussiert, betont die UNESCO in ihren Dokumenten

Überschneidungen zwischen einer Kultur der Menschenrechte und Frieden sowie den Beitrag, der Bildung zu beiden leisten kann. Dazu gehören insbesondere die *Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms* von 1974 (UNESCO, 1974) und die *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy* (UNESCO, 1995).

Unicef definiert Friedenspädagogik wie folgt:

> [T]he process of promoting the knowledge, skills, attitudes and values needed to bring about behaviour changes that will enable children, youth and adults to prevent conflict and violence, both overt and structural; to resolve conflict peacefully; and to create the conditions conducive to peace, whether at an intrapersonal, interpersonal, intergroup, national or international level (Fountain, 1999, S. 1).

Friedenspädagogik hat nicht nur die Abwesenheit von Gewalt (negativer Frieden) sondern auch Gerechtigkeit und Freiheit (positiver Frieden) zum Ziel, wodurch sich Anknüpfungspunkte für die Menschenrechtsbildung ergeben. Viele Themen der Friedenspädagogik können und sollen aus einer Menschenrechtsperspektive behandelt werden: denn ohne Frieden keine Menschenrechte und ohne Menschenrechte kein Frieden. Die Friedenspädagogik profitiert gemäss Reardon (1997) von einem menschenrechtsbasierten Ansatz, weil der normative Charakter der Menschenrechte der hauptsächlich problemorientierten Friedenspädagogik eine positivistischere Ausrichtung gebe. Des Weiteren baut auch die Friedenspädagogik auf Erfahrungslernen auf (Jones, 2006).

Trotz der gemeinsamen Ziele und Methoden gibt es auch wichtige Unterschiede zwischen den beiden Bildungsansätzen. Bei der Menschenrechtsbildung wird Frieden üblicherweise nur als Folge realisierter Menschenrechte wahrgenommen und wird selten als – wenn auch umstrittenes – Menschenrecht thematisiert. Dies geht auch aus der *Vienna Declaration and Programme of Action* hervor:

> [Human rights education] is essential for the promotion and achievement of stable and harmonious relations among communities and for fostering mutual understanding, tolerance and *peace* (Absatz 79, Herv. S.R.).

Friedenspädagogik hingegen macht – wie der Name impliziert – Frieden zum Zentrum des Bildungsprozesses und fokussiert folglich die Entwicklung von Fähigkeiten wie Konfliktlösungsstrategien, eigenes Verhalten in Konflikten und Mediation (Reitz & Rudolf, 2014). Nichtsdestotrotz betont Davies (2010) die zentrale Rolle, welche Menschenrechtsbildung in der Förderung von menschlicher Sicherheit spielen kann.

3.3.6 Moralische Bildung und Wertebildung

Menschenrechtsbildung zielt unter anderem auf die Entwicklung von Werten ab: aber kann moralische Bildung mit Menschenrechtsbildung gleichgesetzt werden?

Eine sorgfältige begriffliche Abgrenzung gestaltet sich auch hier schwierig. In der Literatur wird moralische Bildung oft synonym mit Wertebildung verwendet. Taylor (1994) hingegen fasst unter dem Begriff *Wertebildung* [*values education*] verschiedene Konzepte wie moralische, religiöse, politische und soziale Bildung zusammen. Werden die den Bildungsansätzen zugrunde liegenden Begriffe analysiert, drängt sich eine dritte Konzeptualisierung auf. Gemäss Duden bezeichnet der Begriff *Moral* die „Gesamtheit von ethisch-sittlichen Normen, Grundsätzen, Werten, die das zwischenmenschliche Verhalten einer Gesellschaft regulieren, die von ihr als verbindlich akzeptiert werden". Moralische Bildung bezieht sich demnach nicht nur auf Werte, sondern auch auf Normen und Regeln. Sie zielt auf die Entwicklung der Fähigkeit ab, moralisch zu urteilen, zu entscheiden und zu handeln. Demgegenüber steht die Wertebildung, die sich ausschliesslich Werten widmet.

Print, Ugarte, Naval und Mihr (2008) orten folgende Gemeinsamkeiten in der Zielsetzung von Menschenrechtsbildung und moralischer Bildung:

> Indeed, it may be argued that both moral and human rights education are concerned with developing, through educational means, respect for fundamental human freedoms, a sense of dignity within people and the promotion of freedom, tolerance, equity and harmony amongst people (S. 117).

Auch in Bezug auf die Konzeption der beiden Ansätze sehen sie Parallelen:

> These include providing educational opportunities to develop individual capacities to act morally towards others, developing awareness of fundamental moral positions, such as the value of human life, and building understanding of the impact of policies upon people's lives through education. Moreover, as [human rights education] is understood as a lifelong engagement it is also a constituent component of moral education, particularly where the latter argues for human freedoms (Print et al., 2008, S. 129).

Die genannten Gemeinsamkeiten sind jedoch sehr allgemein gehalten. Schlüsselbegriffe der Menschenrechtsbildung wie *Empowerment*, *kritische Analyse von Machtverhältnissen* und *Partizipation* werden nicht genannt. Auch sind explizite Menschenrechtsthemen nicht integraler Bestandteil moralischer Bildung. Gerdes und Bittlingmayer (2017) weisen darauf hin, dass von einem Wertepluralismus ausgegangen werden muss, weshalb ein zu starker Fokus auf Werte die Gefahr einer entwertenden Relativierung der Menschenrechte birgt. Nichtsdestotrotz bleibt hervorzuheben, dass Menschenrechtsbildung *auch* Wertebildung sein soll. Denn wie in den Abschnitten 3.1 und 3.2 ausgeführt, kann Menschenrechtsbildung nur vollständig sein, wenn sie alle Dimensionen

der Menschenrechtsbildung – die politische, die moralische und die rechtliche – umfasst.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass aufgrund ihrer thematischen Nähe eine Annäherung verschiedener Bildungsansätze stattgefunden hat. Die pädagogischen Implikationen dieser Annäherungen sind ausführlich diskutiert worden. Das Ziel, eine Welt zu schaffen, in welcher Menschen in Frieden zusammenleben und in welcher jedes Individuum respektiert wird, verbindet all diese Ansätze. Dazu propagieren sie ein umfassendes Bildungskonzept, das nicht nur auf das Fördern von Wissen, sondern auch auf die Entwicklung von Einstellungen, Werten und Fähigkeiten abzielt. Dies soll mit interaktiven und partizipativen Methoden sowie mit einer Lernumgebung erreicht werden, welche die angestrebte Form des Zusammenlebens widerspiegeln.

Bei den hier diskutierten Bildungsansätzen geht es im Gegensatz zur Menschenrechtsbildung nicht in erster Linie um Rechte, die Individuen gegenüber dem Staat einfordern können. Wird Menschenrechtsbildung in andere Ansätze integriert, läuft sie Gefahr, halbiert zu werden (Fritzsche, 2016): So konzentrieren sich die moralische Bildung, Toleranzerziehung und interkulturelle Bildung auf die moralische Dimension der Menschenrechte und auch bei der Friedenspädagogik und bei der Bildung für Nachhaltige Entwicklung spielt die rechtliche Dimension der Menschenrechte bestenfalls eine untergeordnete Rolle. Die Politische Bildung ihrerseits schliesst zwar alle drei Dimensionen – die moralische, rechtliche und politische – ein, dies geschieht jedoch oft aus einer „Bürgertums-“ und nicht aus einer „Menschen“-Perspektive. Ausserdem setzt sie üblicherweise den Fokus auf ausgewählte bürgerliche und politische Rechte und vernachlässigt wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Gerade der Bezug zu allen Menschenrechten, basierend auf den internationalen Instrumenten, in denen sie festgehalten sind, zeichnet jedoch die Menschenrechtsbildung aus, wobei je nach Zielgruppe unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden (Tibbitts, 2017). Zimmer (2011) schlägt deshalb vor, „Menschenrechtsbildung als ein interdisziplinäres und multiperspektivisches Lernfeld zu fassen, das seine Themen zwar verschiedenen Bereichsdisziplinen entnimmt, diese aber aus dezidiert menschenrechtlicher Perspektive bearbeitet“ (S. 203).

3.4 Kritik an der Konzeptualisierung und an der pädagogischen Umsetzung

Obwohl – oder gerade weil – Menschenrechtsbildung Menschen zu kritischem Denken befähigen und einen gesellschaftlichen Wandel bewirken will, wird sie immer wieder als ideologisiert kritisiert. Einige Autorinnen und Autoren rufen dazu auf, nicht nur einen sorgfältigen Umgang mit den Methoden zu

pflegen, sondern die pädagogischen Ansätze der Menschenrechtsbildung und deren theoretische Grundlagen, wie sie insbesondere in westlichen Staaten konzeptualisiert werden, grundsätzlich zu überdenken. Wie in diesem Kapitel angetönt wurde, ist die Rolle der schulischen Menschenrechtsbildung aufgrund ihrer Verankerung in staatlichen Systemen besonders umstritten.

Im Zentrum der Kritik steht der Vorwurf der liberalen Konzeptualisierung der Menschenrechte: Menschenrechtsbildung sei zu wenig transformativ, stelle bestehende Machtverhältnisse zu wenig in Frage und sei gegenüber den Menschenrechten selbst zu wenig kritisch. Al-Daraweesh und Snauwaert (2013) identifizieren folgende Herausforderungen für die Menschenrechtsbildung: Die liberale Konzeptualisierung von Menschenrechten führe dazu, dass der Menschenrechtsbildung aufgrund der fehlenden kulturellen Verankerung in einigen Kontexten die Legitimität fehle. Ausserdem gehe Menschenrechtsbildung oft nicht auf Disparitäten zwischen der Realität und der konzeptuellen Idee der Menschenrechte ein. Schlussendlich fehle der Menschenrechtsbildung ein theoretischer Referenzrahmen, woraus oft ein unangebrachter Fokus auf inhaltliches Wissen resultiere. Eine solche Menschenrechtsbildung greife oft auf Ansätze zurück, die Freire als *Banking Model* bezeichnet, wobei den Lernenden das westliche Konzept von Menschenrechten eingetrichtert werde (Al-Daraweesh, 2013). Auch Keet (2012) kritisiert, dass die zu starke Betonung der Ebene der Bildung *über* Menschenrechte, die sich auf etablierte Prinzipien und Werte stützt, dazu führe, dass Menschenrechtsbildung „deklarationistisch, konservativ und unkritisch" (S. 7) sei. In einem kürzlich publizierten Artikel kommt er sogar zum provokativen Schluss, dass Menschenrechtsbildung nicht existiere, weil sie sich von ihren eigenen Menschenrechtsprinzipien verabschiedet habe, indem sie eine unkritische Haltung gegenüber den Menschenrechten eingenommen habe (Keet, 2017). Auch Zembylas (2017b) kritisiert, dass Menschenrechtsbildung oft auf einer metaphysischen Ebene verhaftet sei, jedoch die Gefühle der Lernenden nicht anspreche.

Coysh (2014, 2017) argumentiert, dass die Vereinten Nationen die Entwicklung des Menschenrechtsbildungsdiskurses kontrollieren und dadurch sicherstellen, dass dieser sich an internationalen Menschenrechtsinstrumenten orientiert. Infolgedessen entschieden die Vereinten Nationen faktisch darüber, wie Menschenrechte verstanden und angewendet werden müssten. Dadurch trage der vorherrschende Diskurs zur Menschenrechtsbildung dazu bei, Machtstrukturen zu festigen anstatt Wandel herbeizuführen. Mit dieser Kritik nimmt Coysh Flowers Unterscheidung verschiedener Definitionen von Menschenrechtsbildung auf, gemäss welcher staatliche Institutionen Menschenrechtsbildung so konzeptualisieren, dass die Aufrechterhaltung des Staates und der öffentlichen Ordnung garantiert werden (vgl. Abschnitt 3.1.3). Waldron et al. (2011) sprechen diesbezüglich von einem konservativen [*preservative*] Modell von Menschenrechtsbildung. Auch Adami (2014b, 2014c) ist der Ansicht, dass

Menschenrechtsbildung zu oft darauf fokussiere, Lernende zu besseren (Welten-)Bürgerinnen und Bürgern zu erziehen. Dabei stünden zu oft die nationale Identität und Demokratiebildung im Vordergrund, wobei zwischen „den Anderen“ und „uns“ (S. 301) unterschieden werde, was nicht mit der Idee der Menschenrechte vereinbar sei.

Coysh (2014, 2017) kritisiert ausserdem, Menschenrechtsprinzipien würden so moduliert, dass sie für verschiedene Gesellschaften relevant werden, was sie als *framing* bezeichnet: Die Menschenrechte würden als eine Art spezieller Sprache angesehen, die es ermöglicht, Erfahrungen neu zu beschreiben und zu verstehen. Individuelle Erfahrungen würden folglich dazu genutzt (im Verständnis von Coysh missbraucht), um internationale Menschenrechtsstandards verständlicher zu machen.

Die Verfasserinnen und Verfasser dieser Kritik schlagen verschiedene Ansätze vor, um Menschenrechtsbildung kritischer auszurichten. Keet (2012) fordert die Anwendung eines diskursbasierten Ansatzes, der nicht nur die Umwelt, sondern auch die Menschenrechte selbst kritisch betrachtet. Das Zusammenspiel zwischen den Menschenrechten als Ideal und der Kritik an den Menschenrechten müsse von der Menschenrechtsbildung aufgenommen werden, denn nur so könne Menschenrechtsbildung ihre transformative Wirkung entfalten. Ausserdem könne so die Komplexität der Menschenrechte aufgezeigt werden. Zudem müsse Bildung sich immer zunächst mit den von ihr angewandten Konzepten kritisch auseinandersetzen, weshalb Menschenrechtsbildung auch die Menschenrechte kritisch betrachten müsse. Eine kritische Pädagogik der Menschenrechte ist demnach unumgänglich (Keet, 2015). Zimmer (2011) plädiert ebenfalls für einen offenen Umgang mit Menschenrechten, die seines Erachtens als „diskussionsbedürftige normative Prinzipien“ (S. 205, in Anlehnung an Hormel & Scherr, 2004, S. 131–132) behandelt werden sollten.

Al-Daraweesh und Snauwaert (2013) gehen einen Schritt weiter. Basierend auf Rawls Politischem Liberalismus plädieren sie für ein Konzept Postuniversalistischer Menschenrechtsbildung, das sich zwischen einem universalistischen und einem kultur-relativistischen Verständnis der Menschenrechte situiert. Sie weisen darauf hin, dass in einigen Kontexten nicht notwendigerweise von Menschenrechten gesprochen werde, dort jedoch Bezüge zu isomorphen Äquivalenzen[13] von Menschenrechten hergestellt würden, die ebenfalls die Konzepte der Menschenwürde und des Respekts für andere zur Grundlage haben. Das Versprechen der Menschenrechtsbildung, Lernende als Akteurinnen

13 Al-Daraweesh und Snauwaert (2013) rechtfertigen die Verwendung dieses Konzepts wie folgt: „We use the term ‘isomorphic’ because it captures the essence of the meaning, function, and structure of moral concern. In different cultures, isomorphic equivalents of human rights have the structure and function of human rights: they morally regulate human relations within and between cultures. These equivalents are codified within particular legal and ethical cultural systems“ (S. 390).

und Akteure der Menschenrechtsbildung Ernst zu nehmen, könne dadurch eingelöst werden, dass Rawls Prinzip der Toleranz angewandt wird. Ein solcher hermeneutischer Ansatz sei emanzipatorisch, weil er den Lernenden die Interpretation der Bedeutung von Menschenrechten in ihrem kulturellen, historischen, sozialen und politischen Kontext überlasse. In einem weiteren Artikel schlägt Al-Daraweesh (2013) ein relationales Paradigma vor, welches Menschenrechtskonzepte durch Erfahrungslernen kontextualisiert und mit kulturellem Wissen verbindet. Die Bildung dient dabei als Brücke zwischen Kultur und Menschenrechten.

Zembylas (2015) nimmt diese Vorschläge auf und empfiehlt, Menschenrechtsbildung auf Foucaults kritischer Betrachtung der Menschenrechte aufzubauen. Dies erlaube es den Lernenden, sich den Menschenrechten über komparative Ansätze anzunähern und somit der Perspektive marginalisierter Kulturen und Gruppen besser Rechnung zu tragen. Basierend auf einem ähnlichen Ansatz der relationalen Rechte argumentiert Adami (2014b), dass Menschenrechtsbildung über Narration erfolgen solle. Dadurch, dass unterschiedliche Narrative zur Entwicklung von Menschenrechten und die persönlichen Narrative der Lebensgeschichten der Lernenden hinzugezogen würden, könnten essentialistische und deklarationistische Sichtweisen überwunden und ein multiperspektivisches Verständnis der Menschenrechte entwickelt werden. Die Verschmelzung des Lokalen und des Globalen ermögliche es, die Menschenrechte in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu verankern und gleichzeitig die Kraft und Legitimation zu nutzen, welche die Menschenrechte aus ihrer globalen Ausrichtung schöpfen. Auch Osler (2016) plädiert für narrative Ansätze. Die Kombination von individuellen und kollektiven Narrationen könne helfen, monolithische nationale Diskurse zu überwinden und stattdessen marginalisierte Perspektiven ins Zentrum zu rücken.

Coysh (2014) spricht sich ebenfalls für stärkere Kontextualisierung aus. Sie argumentiert, dass das von ihr kritisierte *framing* verhindert werden könne, indem Menschenrechtsbildung auf dem Begriff der Praxis aufbaue: sie soll auf eine historische und politische Auseinandersetzung mit der Lebenswelt der Lernenden setzen und auf Wandel abzielen. Ty (2011) bringt in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen induktiver und deduktiver Menschenrechtsbildung ein. Während deduktive Ansätze etablierte Menschenrechtsprinzipien und -werte vermittle, widme sich induktive Menschenrechtsbildung Fragen, die den Menschenrechten nahestehen, wie beispielsweise nach sozialer Gerechtigkeit, Diversität und Frieden. Dadurch sei Menschenrechtsbildung weniger abstrakt und könne in der Lebenswelt der Lernenden verankert werden.

Hungs (2014) Argumentation geht in eine andere Richtung. Er betont die Bedeutung von Einstellungen, Überzeugungen, Emotionen und Gefühlen für die Menschenrechtsbildung und schlägt die Einführung einer affektiven Päda-

gogik der Menschenrechtsbildung [*Affective Pedagogy of Human Rights Education, APHRE*] vor, die auf einer Emotionalisierung des Lernprozesses basiert:

> Students' feelings and understanding could be evoked not only through acquiring human rights related knowledge, but also through seeing the sorrowful faces of those whose rights have been violated, listening to their sobbing, touching their trembling bodies. Such scenes and voices should be valued as important sources (S. 50).

Dabei muss gemäss Hung der Vulnerabilität von jungen Lernenden Rechnung getragen werden. Zembylas (2016a, 2016b, 2017a, 2017b) ist der Ansicht, dass ein Ansatz, welcher fast ausschliesslich auf der Betroffenheit der Lernenden aufbaut, voyeuristische Züge annehmen könne. Er greift für solche Ansätze auf Hannah Arendts (1994) Begriff der „cheap sentimentality" (S. 251) zurück. Er plädiert für eine kritisch-sentimentale Bildung [*critical sentimental education*], welche affektive und analytische/kognitive Elemente kombiniert und dadurch handlungsorientierte Empathie [*action-oriented empathy*] (Zembylas, 2017b, S. 2) fordert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle oben genannten Autorinnen und Autoren trotz wesentlicher Unterschiede in der Formulierung der Menschenrechtsbildung vorwerfen, den Begriff der Kritik zwar zu propagieren, ihn selbst jedoch nicht ernst zu nehmen. Eine kritische Menschenrechtsbildung erfordert demnach von Menschenrechtsbildnerinnen und Menschenrechtsbildnern, sich selbst zu hinterfragen, andere zum Hinterfragen von Menschenrechtsstandards zu ermutigen und die Erfahrungen und Perspektiven der Lernenden ernst zu nehmen. Dabei stellt sich bei allen präsentierten Ansätzen eine provokative Frage: Wird nur auf kritische und diskursive Prozesse zurückgegriffen, um das Verständnis der Lernenden für die Menschenrechte zu fördern und diese in unterschiedlichen Kontexten zu legitimieren? Oder sind die Advokatinnen und Advokaten solcher Prozesse wirklich bereit, das Konzept der Menschenrechte grundsätzlich zu hinterfragen, wodurch die *raison d'être* der Menschenrechtsbildung – das Etablieren einer Kultur der Menschenrechte – per se in Frage gestellt würde? Kann überhaupt noch von Menschenrechtsbildung die Rede sein, wenn ein Bildungsprozess nicht zum Ziel hat, das Verständnis für Menschenrechte zu fördern?

Biesta (2013) ist der Ansicht, dass Bildung immer ein gewisses Risiko mit sich bringe. Das *Beautiful Risk of Education,* wie der Titel eines seiner Bücher lautet, bestehe darin, dass zwar mit jedem Bildungsprozess bestimmte Ziele verfolgt werden, es jedoch nicht in der Macht der Lehrperson liege zu bestimmen, ob die Lernenden den Weg zu diesem Ziel einschlagen. In diesem Sinne kann auch Keets (2012) Ruf nach mehr Selbstvertrauen in der Menschenrechtsbildung verstanden werden: „A new [human rights education] is required, one whose fidelity is spawned by incessant betrayals by relentless human rights critiques. To do otherwise is to be anti-educational and anti human rights" (S. 21).

Das Aufkommen des Begriffs der *Transformative Human Rights Education* zeigt, dass die Kritiken an der Konzeptualisierung und Umsetzung von Menschenrechtsbildung nicht ungehört bleiben. Transformative Menschenrechtsbildung betont die Befähigung und die Ermächtigung von Studierenden (Empowerment). Sie baut auf den realen Erfahrungen der Lernenden auf, welche gemeinsam analysiert, kritisch reflektiert und transformiert werden (Monogahan, Spreen & Hillary, 2017). Transformative Menschenrechtsbildung reflektiert die Notwendigkeit eines kritischen Ansatzes, der kognitive, affektive und konative Elemente sowie das Lokale mit dem Globalen kombiniert (Bajaj, Cislaghi & Mackie, 2016).

Die Umsetzung eines solchen kritischen Ansatzes wird sowohl als Notwendigkeit als auch als Herausforderung angesehen. Nicht nur, aber auch angesichts der oft geäusserten Befürchtung, Menschenrechtsbildung könne zu Indoktrination führen, ist deren Methoden ein besonderes Augenmerk zu schenken. Partizipative und erfahrungsbasierte Methoden, wie Rollenspiele, Simulationen und der Austausch mit betroffenen Menschen unterstützen Lernprozesse, in welchen die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der Menschenrechte selbst entdecken und mit den damit verbundenen Herausforderungen konfrontiert werden. Dabei ist es wichtig, dass diese nicht nur instrumentellen Charakter haben, sondern die Lernenden tatsächlich befähigen, zu sozialem Wandel beizutragen. Solche Methoden wurden von Advokatinnen und Advokaten der Menschenrechtsbildung von Anfang an gefordert und entwickelt. Diesbezüglich sei nochmals Keet (2012) zitiert: „[Human rights education] does not require better methods or assessment strategies. It simply yearns to be educational“ (S. 22).

Aus der oben diskutierten Kritik an der Konzeptualisierung und Umsetzung von Menschenrechtsbildung geht hervor, dass zahlreiche Autorinnen und Autoren für ein weniger legalistisches Verständnis von Menschenrechtsbildung plädieren. Feige et al. (2016) argumentieren jedoch, dass gerade die rechtliche Anbindung das besondere Merkmal von Menschenrechtsbildung sei. Diese sei notwendig, um zwischen Recht und Gerechtigkeit zu unterscheiden, wobei nur Ersteres ermöglicht, Rechenschaft einzufordern. Dies soll nicht bedeuten, dass Menschenrechtsbildung nur die rechtliche Dimension der Menschenrechte aufnehmen soll. Sie soll auch nicht unkritisch sein. Werden jedoch aufgrund von Bedenken, Menschenrechtsbildung könnte als deklarationistisch oder unkritisch wahrgenommen werden, keine rechtliche Bezüge hergestellt, muss die Menschenrechtsbildung auf eines ihrer zentralen Alleinstellungsmerkmale verzichten. Ein holistischer Ansatz, welcher die Wissens-, Werte- und Handlungsebene vereint, erscheint somit unumgänglich. Dabei ist es zentral, dass auch die Menschenrechte selbst kritisch betrachtet werden. Denn Menschenrechte sind inhärent politisch: Einerseits dienen die Menschenrechte als Referenzrahmen für die Beurteilung politischer Verhältnisse, Entscheidungen und

Regelungen, andererseits ist ihre Anwendung, Reichweite und Rechtfertigung politisch kontrovers (Kuhn, 2011).

3.5 Fazit

In diesem Kapitel wurde der theoretische Referenzrahmen von Menschenrechtsbildung abgesteckt und der aktuelle Diskurs zur Menschenrechtsbildung abgebildet. Zentrales Anliegen war, aus diesen Überlegungen eine Arbeitsdefinition für die Studie abzuleiten. Diese widerspiegelt anerkannte Konzepte von Menschenrechtsbildung und bietet sich folglich dafür an, die Verständnisse der Lehrpersonen von Menschenrechtsbildung einzuordnen sowie allfällige Unterschiede zu eruieren und zu erklären. Die Studie soll mehr Klarheit darüber bringen, welche Ziele, Inhalte und Methoden aus Sicht der Lehrpersonen im schulischen Kontext wünschenswert und realistisch sind.

Ausserdem wurde in diesem Kapitel aufgezeigt, wie schwierig sich eine klare Abgrenzung zwischen Menschenrechtsbildung und den hier vorgestellten verwandten Bildungsbereichen gestaltet. Infolgedessen ist es naheliegend, dass die Verständnisse der Lehrpersonen zu den verschiedenen Konzepten nicht ausgereift sind, falls sie mit den Konzepten überhaupt vertraut sind. Diese Annahme wird dadurch bestärkt, dass weder die Menschenrechtsbildung noch die anderen hier diskutierten Bildungskonzepte expliziter Bestandteil der Lehrpläne für Gymna-sien sind. Folglich muss in dieser Studie ein besonderes Augenmerk auf die Frage gerichtet werden, auf welche Konzepte sich die Lehrpersonen beziehen.

Weitere Fragen, die sich infolge dieser Ausführungen stellen und die im Rahmen dieser Studie aus Sicht der Lehrpersonen beantwortet werden sollen, betreffen die Wirksamkeit von Menschenrechtsbildung sowie die notwendigen Rahmenbedingungen. Es hat sich gezeigt, dass vielfältige und hohe Erwartungen an die Menschenrechtsbildung gestellt werden. Menschenrechtsbildung ist mehr als ein Fach. Vielmehr handelt es sich um ein Bildungskonzept, welches auf allen Stufen, in allen Fächern, fächerübergreifend und in der gesamten Schule umgesetzt werden kann und sollte. Dies bedeutet für die vorliegende Studie, dass nicht nur die Sichtweisen der Lehrpersonen zu den Menschenrechten als Unterrichtsgegenstand erfasst werden müssen. Stattdessen rücken personen- und kontextbezogene Sichtweisen zu einer menschenrechtsbasierten Lernumgebung, zur Selbstwirksamkeit und zu gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen in den Vordergrund.

Da sich die Lehrpersonen nicht in einem freien Raum bewegen, sondern ihre Tätigkeit innerhalb eines gesetzten Rahmens ausüben, wird im nächsten Kapitel die institutionelle und rechtliche Einbettung der Menschenrechtsbildung an Schweizer Schulen skizziert.

4. Institutionelle und rechtliche Einbettung der schulischen Menschenrechtsbildung in der Schweiz

Nachfolgend wird eine Übersicht über den institutionellen und rechtlichen Rahmen der Menschenrechtsbildung in der Schweiz gegeben. Dies ermöglicht, die Sichtweisen von Lehrpersonen zur Menschenrechtsbildung im Schweizerischen Kontext einzuordnen, zumal es naheliegend ist, dass die Sichtweisen durch die Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die Verankerung von Menschenrechtsbildung in den Lehrplänen und die rechtlichen Grundlagen, beeinflusst werden. Ausserdem beziehen sich Sichtweisen auch auf den Kontext, weshalb dessen Skizzierung angezeigt ist. Aufgrund der Ausrichtung der vorliegenden Studie wird der Schwerpunkt in diesem Kapitel auf die gymnasialen Maturitätsschulen gelegt. Auf weitere Schulstufen wird eingegangen, sofern dies dem Verständnis der Gesamtsituation dienlich erscheint.

In Abschnitt 4.1 werden die Grundzüge des Schweizerischen Bildungswesen dargelegt. Abschnitt 4.2 gibt einen Überblick über die relevanten Rechtsgrundlagen auf internationaler, regionaler, nationaler und kantonaler Ebene. In Abschnitt 4.3 wird grob analysiert, inwiefern Menschenrechtsbildung in Bildungsstandards und Lehrplänen verankert ist. In Abschnitt 4.4 werden ausgewählte Initiativen und Projekte zur Stärkung schulischer Menschenrechtsbildung in der Schweiz präsentiert. Auch dieses Kapitel schliesst mit einem Fazit ab (Abschnitt 4.5).

4.1 Das schweizerische Bildungssystem

Das Schweizerische Bildungswesen ist massgeblich von den föderalistischen und mehrsprachigen staatlichen Strukturen geprägt (vgl. SKBF, 2014). Die im Jahr 1996 revidierten Bildungsartikel 61a–67 der Bundesverfassung definieren die Zuständigkeiten von Bund und Kantonen. Die Kompetenz für die schulische Bildung ist den Kantonen zugewiesen; der Bund hat einzig die Möglichkeit, Vorschriften zur „Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen“ (Artikel 62(4) BV)) zu erlassen, falls entsprechende Bemühungen auf interkantonaler Ebene scheitern.

Im Jahr 2007 wurde das Schulkonkordat Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) verabschiedet, um diesen Anspruch zu erfüllen. 15 Kantone sind dem Konkordat beigetreten, in

sieben Kantonen wurde der Beitritt in Volksabstimmungen abgelehnt und in vier Kantonen ist der Entscheid noch ausstehend. Die Vereinbarung sieht eine Schulpflicht von elf Jahren vor. Auf der Sekundarstufe I (9.–11. Schuljahr) findet der Unterricht grösstenteils in Leistungsgruppen statt. Das Konkordat regelt ausschliesslich die Harmonisierung im Bereich der obligatorischen Schule. Für die anderen Stufen teilen sich der Bund und die Kantone die Verantwortung. Mit Ausnahme der beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen werden alle Schulen von den Kantonen geführt. Es gibt nur wenige einheitliche Vorgaben auf Bundesebene.

Auf der Sekundarstufe II werden grundsätzlich zwei Systeme unterschieden: die allgemeinbildenden und die berufsbildenden Schulen (duale Berufslehre). In Letzterer wird die schulische Bildung mit der Praxiserfahrung in einem Lehrbetrieb kombiniert. Die allgemeinbildenden Schulen, welche Fachmittelschulen (Fachmaturität) und Gymnasien (gymnasiale Maturität) umfassen, bereiten die Schülerinnen und Schüler auf ein Studium an einer Hochschule vor. Im Rahmen der Berufslehre kann die Berufsmaturität erworben werden, die den Zugang zu einem Fachhochschulstudium gewährt. Die Maturitätsquote beträgt insgesamt etwa 36%, jene für die gymnasiale Matura etwas mehr als 20%.[14]

Auf der Tertiärstufe werden Studien an Hochschulen (Universitäre Hochschulen, Fachhochschulen oder Pädagogische Hochschulen) und weiterführende berufliche Qualifikationen im Rahmen der höheren Berufsbildung angeboten.

Im internationalen Vergleich verfügt die Schweiz über ein selektives, gleichzeitig aber auch sehr durchlässiges System: Einerseits werden die Schülerinnen und Schüler bereits auf der Sekundarstufe I in verschiedenen Leistungsgruppen unterrichtet, andererseits gibt es zahlreiche Möglichkeiten, zwischen Ausbildungsgängen zu wechseln und Ausbildungen nachzuholen. Dieses hybride und offene System hat Auswirkungen auf die Menschenrechtsbildung. Bundesweite Vorgaben sind im Bildungswesen fast inexistent und bildungspolitische Dokumente haben oft nur empfehlenden Charakter. Dies erschwert eine systematische und koordinierte Umsetzung von Menschenrechtsbildung, die in der Schweiz üblicherweise als transversales oder fächerübergreifendes Anliegen verstanden wird. Nachfolgend wird aufgezeigt, welche rechtlichen Grundlagen für die schulische Menschenrechtsbildung in der Schweiz existieren und wie diese auf den verschiedenen Ebenen umgesetzt werden.

---

14 Vgl. Bildungsbericht der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF, 2014).

4.2 Rechtsgrundlagen

Allgemein wird der Ursprung der Menschenrechtsbildung, wie wir sie heute kennen, in der am 10. Dezember 1948 von der UN-Generalversammlung verabschiedeten Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte geortet. In der Präambel werden alle Individuen und die Organe der Gesellschaft dazu aufgerufen, sich die „Erklärung stets gegenwärtig [zu] halten und sich [zu] bemühen, durch Unterricht und Erziehung die Achtung dieser Rechte und Freiheiten zu fördern". Ausserdem garantiert Artikel 26(2) der Erklärung nicht nur das Recht auf Bildung, sondern definiert auch Bildungsziele:

> Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.

Aus diesem Paragraphen geht klar hervor, dass das Recht auf Bildung Menschenrechtsbildung beinhaltet. Diese Formulierung wurde in mehreren rechtlich verbindlichen Konventionen wieder aufgegriffen, wenn auch zum Teil in leicht abgeänderter Form. In Abschnitt 4.2.1 wird das Vertragswerk der Vereinten Nationen auf für die Menschenrechtsbildung relevante Aspekte untersucht und deren Bedeutung für das schweizerische Schulsystem aufgezeigt, in Abschnitt 4.2.2 jenes des Europarates. In Abschnitt 4.2.3 werden internationale Initiativen und Erklärungen vorgestellt, welche zum Ziel haben, die Menschenrechtsbildung zu stärken. In Abschnitt 4.2.4 wird dargelegt, wie Menschenrechtsbildung in nationalen und kantonalen Gesetzen verankert ist.

4.2.1 Vertragswerk der Vereinten Nationen

Aufbauend auf der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte wurden von den Vereinten Nationen und dem Europarat verschiedene völkerrechtliche Verträge verabschiedet, die das Recht auf Bildung verankern.

UNESCO Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen: Das UNESCO Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen von 1960, welches das Recht auf Bildung im exakt selben Wortlaut definiert wie die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, wurde bis anhin von der Schweiz nicht ratifiziert. Im Oktober 2003 reichte Nationalrätin Bühlmann (2003) eine Interpellation ein, in welcher sie den Bundesrat dazu aufforderte, dem Abkommen beizutreten. Der Bundesrat versprach daraufhin, den Beitritt zu prüfen, verwies jedoch auf die Kompetenz der Kantone im Bildungswesen und hielt fest, es müsse insbesondere geklärt werden, „ob das schweizerische Bildungsrecht mit der erwähnten Konvention in allen Punkten vereinbar" sei

(o. S.). Trotz diesem Versprechen antworteten die Schweizer Behörden auf eine entsprechende Empfehlung der Europäischen Kommission gegen Rassismus und Intoleranz, die Ratifizierung des Übereinkommens sei in naher Zukunft nicht vorgesehen (ECRI, 2009).

Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte: Der internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Pakt I) von 1966 hingegen wurde von der Schweiz im Jahr 1992 ratifiziert. Dadurch anerkennt die Schweiz ein grundsätzliches Recht auf Bildung für alle. Gemäss Artikel 1 des Pakts soll Bildung nicht nur dazu beitragen, die menschliche Persönlichkeit voll zu entfalten, sondern auch dazu, ein Bewusstsein für die Menschenwürde zu entwickeln. Dies ist eine wichtige Grundlage für die Menschenrechtsbildung, in welcher die Menschenwürde als zentrales Element betrachtet wird. Des Weiteren soll die Partizipation in einer freien Gesellschaft gefördert werden. Auch von diesem Bildungsziel lassen sich zwei wesentliche Konzepte der Menschenrechte und der Menschenrechtsbildung ableiten: jenes der sinnvollen [*meaningful*] Partizipation und jenes der Inklusion (vgl. CESCR, 1999; Gerber, 2013).

Jedem Vertragsstaat obliegt die Pflicht, dem Ausschuss für soziale und kulturelle Rechte (CESCR) regelmässig über die Umsetzung der im Pakt I garantierten Rechte Bericht zu erstatten. Der letzte Staatenbericht der Schweiz enthielt keine Angaben zur Menschenrechtsbildung. Dies veranlasste den Ausschuss dazu, bei der Schweiz weitere Informationen anzufordern (CESCR, 2009). Die Schweiz antwortete darauf wie folgt:

> Actuellement, les droits de l'homme sont enseignés à tous les niveaux de la scolarité et dans tous les cantons. La thématique est abordée dans les chapitres via l'approche historique, éthique, religieuse, interculturelle, et de l'éducation à la citoyenneté démocratique (Schweizerische Eidgenossenschaft, o. J., Absatz 36).

Ergänzt wurde diese Aussage unter anderem mit Hinweisen auf verschiedene Anstrengungen im Bereich der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, der Anti-Rassimus-Bildung sowie der Aus- und Weiterbildung von Bundesangestellten und Angehörigen von Polizei- und Justizbehörden. Dieser positiven Einschätzung widersprach eine Koalition von Nichtregierungsorganisationen (Ad-hoc-Arbeitsgruppe NGO-Bericht, 2010) in ihrem Schattenbericht vehement:

> Die relativ lange Schweizer Antwort auf Frage 6 zum Stand der Menschenrechtsbildung in der Schweiz […] ist mehr als nur beschönigend, sie ist irreführend. Trotzdem vermag sie nicht wirklich zu überspielen, dass es um die Menschenrechtsbildung in der Schweiz generell schlecht bestellt ist. Ein zentrales Element der Schulbildung – wie in mehreren Menschenrechtskonventionen verbindlich vorgeschrieben – stellt sie nicht dar (S. 8).

Ausserdem weist die Arbeitsgruppe darauf hin, dass der Schweizer Bericht keine Angaben zur Situation in weiterführenden Schulen macht; sie schätzt jedoch die Situation auf dieser Ebene als „auch nicht besser“ (S. 8) ein. So wird

beispielsweise kritisiert, dass die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (Cohep) keine Empfehlung zur Menschenrechtsbildung in der Ausbildung von Lehrpersonen herausgegeben hat. Der Ausschuss beschränkte sich schlussendlich auf die generelle Feststellung, dass…

> … human rights education is not given sufficient attention in the State party […] The Committee urges the State party to promote human rights through human rights education in schools […] (CESCR, 2010, Absatz 21).

Diese Feststellung veranlasste Nationalrätin Gilli (2011) dazu, eine Interpellation einzureichen. Darin ersuchte sie den Bundesrat darzulegen, welche Massnahmen geplant seien, „um in den Bereichen Bildung und Erziehung Kenntnisse und Bedeutung der Menschenrechte voranzubringen" (Frage 7). Der Bundesrat beschränkte sich in seiner Antwort auf die Aussage, dass die Ausgestaltung der Lehrpläne in der Kompetenz der Kantone liege und Menschenrechte bereits heute „Eingang in den schulischen Unterricht" fänden (Antwort 6/7).

Übereinkommen über die Rechte des Kindes: Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention) von 1989, welches die Schweiz im Jahr 1997 ratifizierte, hält ebenfalls ein Recht auf Bildung fest (Artikel 28) und präzisiert die Bildungsziele (Artikel 29). Die Schweiz wurde auch vom UN-Ausschuss für Kinderrechte dazu ermahnt, ihre Anstrengungen zur Umsetzung der Menschenrechtsbildung zu verstärken. So brachte der Ausschuss in seinen abschliessenden Bemerkungen zum zweiten, dritten und vierten Bericht der Schweiz seine Sorge zum Ausdruck, dass die Kinderrechtskonvention bei Kindern, Eltern und der breiten Öffentlichkeit nicht genügend bekannt sei. Bezüglich des Rechts auf Bildung stellte er Folgendes fest:

> 66. The Committee is concerned that human rights education for children at school is not carried out systematically in all cantons.
>
> 67. The Committee recommends that the State party ensure that mandatory modules on the Convention and human rights in general are included in the harmonized school curricula for linguistic regions (CRC, 2015).

Diese Schlussfolgerung basierte auf stark kontrastierenden Einschätzungen der aktuellen Implementierung seitens der offiziellen Schweiz und der Zivilgesellschaft. Obwohl im offiziellen Staatenbericht dieses Mal anerkannt wurde, dass nicht alle Lehrpläne für die obligatorische Schule explizit auf Menschenrechte und Kinderrechte Bezug nehmen, wurde im Weiteren ausführlich dargelegt, in welchen Kantonen welche Massnahmen getroffen wurden, und dass auch dort, wo keine expliziten Referenzen vorhanden sind, Dinge wie „rules for living in society, respect for others and tolerance, as well as their own rights" (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2013, Absatz 371) in den Lehrplänen verankert seien. Im Schattenbericht des Kinderrechtsnetzwerkes wurden ganz andere Töne angeschlagen: die Bildungsziele seien nicht in der Bundesverfassung

verankert und in kantonalen Gesetzgebungen würden grösstenteils weder die Menschenrechte noch die Kinderrechte explizit erwähnt. Bei den Lehrplänen sei die Situation nicht viel besser (Netzwerk Kinderrechte Schweiz, 2014). Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass die neuen Lehrpläne für die Volksschule, der Lehrplan 21 und *Plan d'études romand* zu diesem Zeitpunk gerade erst entwickelt respektive kurz davor verabschiedet wurden und diese deshalb in den entsprechenden Berichten nur teilweise berücksichtigt wurden.

Weitere Konventionen der Vereinten Nationen: Die Menschenrechtsbildung ist auch in anderen Menschenrechtskonventionen der Vereinten Nationen verankert. Das Internationale Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (Antirassismuskonvention) hält fest, dass im Unterricht Massnahmen getroffen werden müssen, „um Vorurteile zu bekämpfen, die zu Rassendiskriminierung führen" (Artikel 7). Im Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (Frauenrechtskonvention) wurde eine weniger explizite Sprache gewählt. Gemäss Artikel 5 müssen die Vertragsstaaten „alle geeigneten Massnahmen" treffen, „um einen Wandel in den sozialen und kulturellen Verhaltensmustern von Mann und Frau zu bewirken". Artikel 10 ist der Gleichstellung innerhalb der Bildung gewidmet. Das Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe (Anti-Folterkonvention) enthält eine Bestimmung über „die Aufklärung über das Verbot der Folter" (Artikel 10), beschränkt diese jedoch auf die Aus- und Weiterbildung von Berufsgruppen, die im Bereich des Gesetzesvollzugs tätig sind. Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention) enthält keine Bestimmung zur Menschenrechtsbildung. Es bekräftigt lediglich das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung und führt aus, wie dieses ausgestaltet sein muss (Artikel 24).

4.2.2 Vertragswerk des Europarates

Auf europäischer Ebene wird das Recht auf Bildung in zwei Dokumenten garantiert: im Zusatzprotokoll zur Europäischen Menschenrechtskonvention und in der (revidierten) Sozialcharta. Die Schweiz hat zwar sowohl das Zusatzprotokoll zur Europäischen Menschenrechtskonvention als auch die nicht revidierte Sozialcharta unterzeichnet; die Ratifizierung beider Dokumente ist jedoch noch ausstehend. Die revidierte Sozialcharta hat die Schweiz nicht unterzeichnet. Eine zeitnahe Unterzeichnung respektive Ratifizierung dieser Dokumente ist nicht absehbar. Dies, obwohl der Ständerat aufgrund eines Postulats der Aussenpolitischen Kommission die Erarbeitung eines Berichts zur Vereinbarkeit der revidieren Sozialcharta mit der schweizerischen Rechtsordnung in Auftrag gab (APK, 2010). Im Juli 2014 kam der Bundesrat zum Schluss, dass eine Ratifikation „die Souveränität der Schweiz und ihre Zuständigkeiten im

Bereich der Wirtschafts-, Sozial- und Kulturpolitik nicht beeinträchtigen" würde. Die Charta habe „in erster Linie programmatischen Charakter", weshalb „die Schweiz auch ihre Entscheidungsgewalt bezüglich der Modalitäten zur Umsetzung der von ihr anerkannten Bestimmungen behalten" würde (APK, 2010, S. 2). Es bleibt festzuhalten, dass die genannten Dokumente für die Menschenrechtsbildung eine untergeordnete Rolle spielen: Das Zusatzprotokoll zur Europäischen Menschenrechtskonvention beschränkt sich auf die Bestimmung, niemandem dürfe das Recht auf Bildung verwehrt werden (Artikel 2), und die (revidierte) Sozialcharta enthält mehrere Bestimmung zur Aus- und Weiterbildung, ohne jedoch auf allgemeine Bildungsziele einzugehen.

4.2.3 Erklärungen und Initiativen auf globaler und europäischer Ebene

Die Vereinten Nationen haben diverse Erklärungen verabschiedet, die für die Menschenrechtsbildung von Bedeutung sind. Die Erklärung der Rechte des Kindes von 1959 (G.A. Res. 1386 (XIV)) und die Erklärung über die Förderung der Ideale des Friedens, der gegenseitigen Achtung und der Völkerverständigung bei der Jugend von 1965 (G.A. Res. 2037 (XX)) enthalten 10 Bestimmungen zur Bildung und Erziehung, die jedoch weniger explizit formuliert sind als jene der UN-Kinderrechtskonvention. Die UNESCO Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten von 1974 widmet sich der Operationalisierung von Menschenrechtsbildung.

Wie in der Einleitung zu Abschnitt 3.1 erwähnt, legte die Weltmenschenrechtskonferenz in Wien im Jahr 1993 einen Meilenstein für die Menschenrechtsbildung. Nach Abschluss der Konferenz wurde die UN-Dekade für Menschenrechtsbildung proklamiert. Die Dekade hatte zum Ziel, Bedürfnisse in den einzelnen Mitgliedstaaten abzuklären und Strategien zur Stärkung von Menschenrechtsbildung auf allen Ebenen zu entwickeln. Ausserdem sollten Materialien zur Verfügung gestellt werden (Comm. on Human Rights, 1996). Die Abschlussevaluation ergab, dass die Staaten zwar ihre Bemühungen verstärkt hatten, diese jedoch noch systematischer und effizienter umgesetzt werden müssten (Comm. on Human Rights, 2004).

Eine Massnahme bestand darin, ein UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung zu lancieren, dessen Ziel es ist, ein gemeinsames Verständnis von Menschenrechtsbildung zu erarbeiten und zu verbreiten sowie die Aktivitäten in diesem Bereich zu koordinieren (G.A. Res. 59/113). Dieses befindet sich momentan in der dritten Phase. Die erste Phase des Weltprogramms (2005–2009) konzentrierte sich auf die schulische Menschenrechtsbildung sowie damit verbundene Massnahmen im Bereich der Aus- und Weiterbildung

von Lehrpersonen (G.A., 2005). Um die Umsetzung der ersten Phase zu evaluieren, wurden die Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen aufgefordert, einen Fragebogen auszufüllen. Die Schweiz (FRB & BBT, 2010) gab an, über bildungspolitische Dokumente zu verfügen, die sich explizit auf die Menschenrechte, das Recht auf Bildung und die Menschenrechtsbildung beziehen. In den Ausführungen beschränkte sie sich darauf, das Bundesgesetz über die Berufsbildung von 2002 zu benennen, in welchem jedoch keines der drei Rechte explizit genannt wird. Auf die Frage, inwiefern Menschenrechtsbildung in den Lehrplänen verankert sei, verwies die Schweiz auf die Lehrpläne der Volksschule, die damals noch in Erarbeitung waren, sowie auf den Massnahmenplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung (2007–2014) (Schweizerische Eidgenossenschaft & EDK, 2007). Auch in diesem werden die Menschenrechte nur in einem Nebensatz erwähnt. Die Schweiz stellte sich auf den Standpunkt, dass Menschenrechte integraler Bestandteil Politischer Bildung seien, welche wiederum eine der Hauptkomponenten von Bildung für Nachhaltige Entwicklung darstelle. Auch in Bezug auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen blieb die Antwort sehr vage: Es wurde angegeben, dass Menschenrechtsbildung Teil der Ausbildung von Lehrpersonen sei, ohne dies detailliert auszuführen. Insgesamt ergibt sich ein diffuses Bild: Antworten werden vielfach mit dem Verweis auf die Kompetenz der Kantone nicht ausgeführt und lediglich Bestimmungen aus dem Bereich der Berufsbildung zitiert oder einzelne Projekte und Initiativen erwähnt.

Die zweite Phase (2010–2014) war der Menschenrechtsbildung auf der tertiären Stufe sowie in der Aus- und Weiterbildung von Staatsangestellten gewidmet (Human Rights Council, 2010), die dritte Phase (2015–2019) fokussiert Medienschaffende (Human Rights Council, 2014). Ausserdem sollten die Bemühungen im Bereich der schulischen Menschenrechtsbildung fortgeführt werden. Die Schweiz bekräftigte in ihrem nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der zweiten Phase die oben ausgeführten Aussagen zu den Massnahmen für die Primar- und Sekundarstufe (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2012).

Die Dekade und das Weltprogramm für Menschenrechtsbildung veranlassten Nationalrat Stöckli (2008), eine Interpellation zur Förderung der Menschenrechtsbildung einzureichen. Der Bundesrat verwies in seiner Antwort erneut auf einzelne Projekte und Initiativen im Bereich der Menschenrechtsbildung und argumentierte, dass „die Menschenrechtsbildung auf allen Stufen der obligatorischen Schule fester Bestandteil des Unterrichts“ sei. So habe „die EDK [Erziehungsdirektorenkonferenz] 2003 die Initiative lanciert, an allen kantonalen Schulen am 27. Januar, dem Tag der Befreiung des Konzentrations- und Vernichtungslagers Auschwitz, einen nationalen Holocaust-Gedenktag durchzuführen, der ausdrücklich auch im Zeichen der Menschenrechtsbildung stehen soll“ (Frage 1).

Noch während der zweiten Phase des Weltprogramms verabschiedete die UN-Generalversammlung im Jahr 2011 die Erklärung zu Menschenrechtsbildung und -ausbildung (G.A. Res. 66/137). In ihrem ersten Artikel wird das Bekenntnis zu Menschenrechtsbildung bekräftigt:

> Jeder Mensch hat das Recht, alle Menschenrechte und Grundfreiheiten zu kennen und Informationen darüber zu suchen und zu erhalten, und er soll Zugang zu Menschenrechtsbildung und -training haben (Artikel 1(1)).

Des Weiteren wird festgehalten, dass Menschenrechtsbildung in Lehrpläne integriert sowie Strategien, Grundsätze, Aktionspläne und Programme ausgearbeitet werden sollten. Eine Schweizer Delegation unter der Leitung von Jürg Lauber, Vorsitzender der *Open-ended Working Group on the Draft United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*, trug massgeblich zur Formulierung der Erklärung bei. Die Schweiz war auch Mitglied der *Platform for Human Rights Education and Training* und sponserte die Erklärung vor dem Menschenrechtsrat (Human Rights Council, 2011). Damit setzte die Schweiz ein klares Zeichen für die Menschenrechtsbildung.

Parallel zu diesen spezifisch auf die Menschenrechtsbildung ausgerichteten Initiativen und Erklärungen gibt es weitere Bemühungen der Vereinten Nationen, Menschenrechtsbildung zu stärken. In ihrer Strategie zu den Menschenrechten rief die UNESCO im Jahr 2004 die Staaten dazu auf, Menschenrechtsbildung in nationalen Aktionsplänen zur Initiative *Education for All* zu integrieren (UNESCO 32 C/Res. 27). Auch die Agenda 2030 beinhaltet – im Gegensatz zu den Milleniumszielen – ein Bildungsziel, das auch von der Schweiz verfolgt werden sollte:

> Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung (G.A. Res. 70/1, Ziel 4.7).

Die UNESCO präzisierte dieses Ziel im *Education 2030 Framework for Action.* Der UN-Menschenrechtsrat nahm im April 2016 diese Entwicklungen zum Anlass, die Bedeutung von Menschenrechtsbildung zu bekräftigen und ein High-Level Panel zur Umsetzung der UN-Erklärung zu Menschenrechtsbildung und -training einzuberufen (Human Rights Council Res. 31/21). Der Massnahmenplan der Schweiz zur Umsetzung der Agenda 2030 liegt bis anhin noch nicht vor und es sind zum jetzigen Zeitpunkt noch keine Informationen darüber verfügbar, welchen Stellenwert das Ziel 4.7 der Agenda in diesem haben wird. In einem ersten Schritt wurde die Schweizer Plattform Bildung 2030 gegründet, um verschiedene Akteurinnen und Akteure des Bildungsbereiches zu vernetzen und gemeinsam auf die Verwirklichung des Ziels 4 der Agenda hinzuwirken.

Auf europäischer Ebene wurden ebenfalls diverse Erklärungen verabschiedet. Am bedeutendsten ist die Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung von 2010 (Council of Europe Recommendation CM/Rec(2010)7). Wie die UN-Erklärung fordert die Europarats-Charta die Mitgliedstaaten auf, Menschenrechtsbildung in den Lehrplänen aller Schulstufen zu verankern und die notwendigen Aus- und Weiterbildungsmassnahmen für Lehrpersonen einzuleiten. Im Jahr 2016 veröffentlichte der Europarat einen Bericht zur Umsetzung der Charta (IPE, 2016). In ungewohnter Offenheit hielt die Schweiz[15] fest, dass Menschenrechtsbildung und Politischer Bildung auf nationaler Ebene wenig Priorität beigemessen wird, ebenso der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass Menschenrechtsbildung und Politische Bildung in Lehrplänen und Lehrmitteln weit verbreitet sind, jedoch „often not consciously understood by teachers" (Frage 13). Auch die Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE) hat die Bedeutung der Bildung für die Verbreitung von Menschenrechten erkannt. So verabschiedete sie beispielsweise im Jahr 2012 Richtlinien für die Menschenrechtsbildung in Sekundarschulen (OSCE, 2012).

4.2.4 Nationale und kantonale Gesetze

Die Bundesverfassung enthält, abgesehen von den oben erwähnten Artikeln zur Kompetenzverteilung, nur zwei sehr zurückhaltend formulierte Bestimmungen zur Bildung:

> Der Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht ist gewährleistet (Artikel 19).
> Bund und Kantone setzen sich in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung und privater Initiative dafür ein, dass:
> […]
> (f) Kinder und Jugendliche sowie Personen im erwerbsfähigen Alter sich nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können (Artikel 41(1)).

Diese Bestimmungen vermögen den internationalen Anforderungen an ein Recht auf Bildung nicht zu genügen: weder stipulieren sie ein allgemein gültiges Recht auf Bildung, noch definieren sie verbindliche Bildungsziele. Zusätzliche nationale Gesetze existieren nur für die Berufsschulen (Bundesgesetz vom 13. Dezember 2002 über die Berufsbildung) und die tertiäre Bildung (Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich), doch auch in diesen werden keine Bildungsziele formuliert. Für die gymnasialen Maturitätsschulen bestehen keine entsprechenden Bestimmungen. Einzig eine Verordnung des Bundesrates/

---

15 Es fällt auf, dass der Schweizer Bericht nicht von der Regierung, sondern vom Zentrum International Projects in Education der Pädagogischen Hochschule Zürich verfasst wurde, was die differenzierteren Antworten möglicherweise erklärt.

Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen wurde erlassen. Darin wird das Bildungsziel von Maturitätsschulen wie folgt beschrieben:

> 1. Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbständigen Urteilen zu fördern. Die Schulen streben eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an, nicht aber eine fachspezifische oder berufliche Ausbildung. Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu jener persönlichen Reife, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet. Die Schulen fördern gleichzeitig die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler.
> […]
> 4. Maturandinnen und Maturanden finden sich in ihrer natürlichen, technischen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt zurecht, und dies in Bezug auf die Gegenwart und die Vergangenheit, auf schweizerischer und internationaler Ebene. Sie sind bereit, Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft und der Natur wahrzunehmen (Artikel 5).

Die kantonalen Bestimmungen sind in dieser Hinsicht teilweise etwas aufschlussreicher. Das St. Galler Mittelschulgesetz beispielsweise definiert den Bildungsauftrag der Mittelschulen wie folgt:

> 1. Die Mittelschule bildet die Schülerinnen und Schüler in Zusammenarbeit mit den Eltern zu lebensbejahenden und gemeinschaftsfähigen Menschen, die selbständig denken und arbeiten. Sie wird nach christlichen Grundsätzen geführt.
> 2. Sie begleitet die Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zu menschlicher Reife. Sie fördert die Entfaltung der Verstandes- und Gemütskräfte durch eingehende Beschäftigung mit wesentlichen Bereichen menschlichen Denkens und Schaffens in Vergangenheit und Gegenwart.
> 3. Sie bildet die Schülerinnen und Schüler nach den Grundsätzen von Demokratie, Freiheit und sozialer Gerechtigkeit im Rahmen des Rechtsstaates zu verantwortungsbewussten Menschen sowie Bürgerinnen und Bürgern (Artikel 3).

Das Gesetz über die Berufsbildung und die Mittelschulen (Sekundarstufe II) des Kantons Thurgau hingegen enthält keine Ausführungen zum Bildungsauftrag.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass Menschenrechtsbildung in der schweizerischen Gesetzgebung nicht explizit verankert ist. Die Bildungsziele sind nur teilweise ausformuliert. Die gewählten Formulierungen lassen zwar Raum für die freiwillige Umsetzung von Menschenrechtsbildung, erfordern diese jedoch nicht unbedingt.

4.3 Bildungsstandards und Lehrpläne

Wie aus dem letzten Abschnitt hervorgeht, widerspiegeln die nationalen und kantonalen Gesetze die internationalen Anforderungen an ein vollständig umgesetztes Recht auf Bildung nur ansatzweise. Infolgedessen kommen Bildungsstandards und Lehrplänen eine wichtige Rolle zu. Die nachfolgenden Ausführungen dienen dazu, einen groben Überblick über die vorhandenen Vorgaben zu bieten.

Das Schulkonkordat HarmoS sieht vor, dass sprachregionale Lehrpläne erarbeitet werden, die sich an nationalen Bildungsstandards orientieren. Diese definieren Grundkompetenzen für vier Fächer, welche während der obligatorischen Schulzeit von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollten (EDK, 2015; vgl. auch EDI, 2011). Menschenrechte und Menschenrechtsbildung werden weder im Konkordatsvertrag noch in den nationalen Bildungszielen explizit genannt.

Betrachtet man die einzelnen Lehrpläne, ergibt sich ein etwas positiveres Bild. Der gemeinsame Lehrplan für die Deutschschweizer Volksschulen, der Lehrplan 21, verankert die Menschenrechtsbildung unter der Leitidee *Bildung für Nachhaltige Entwicklung*:

> [Die Schülerinnen und Schüler] befassen sich mit den Menschenrechten, kennen deren Entwicklung und Bedeutung und sind in der Lage, Benachteiligung und Diskriminierungen zu erkennen. [Sie] engagieren sich in der schulischen Gemeinschaft und gestalten diese mit. Sie lernen, sich eine eigene Meinung zu bilden, eigene Anliegen einzubringen und diese begründet zu vertreten. Sie befassen sich mit dem Verhältnis von Macht und Recht, diskutieren grundlegende Werte und Normen und setzen sich mit Konflikten, deren Hintergründe (sic!) sowie möglichen Lösungen auseinander (D-EDK, 2014, S. 33).

Auch der *Plan d'études romand*, der Lehrplan für die Westschweiz, legt Bildungsziele fest, die einen Bezug zu den Menschenrechten haben. Unter *Allgemeinbildung* [*formation générale*] ist der Bereich *Zusammenhänge* [*interdépendances*] vorgesehen. Es sollen Aspekte wie die Entscheidungsfähigkeit, die Verantwortung als Bürgerinnen und Bürger, Offenheit gegenüber anderen, ein Bewusstsein für komplexe soziale, wirtschaftliche und umweltspezifische Zusammenhänge sowie eine aktive und verantwortungsbewusste Einstellung zu einer Nachhaltigen Entwicklung gefördert werden (CIIP, 2011; vgl. auch Kirchschläger, Kirchschläger & Suter, 2015).

Auf der Sekundarstufe II gestaltet sich die Situation vielfältiger. Die Bildungsziele und -inhalte für die berufsbildenden Schulen werden in berufsspezifischen Verordnungen und Bildungsplänen geregelt. Für die beiden Fächer Sport und Allgemeinbildung sowie für die Berufsmaturität wurden einheitliche Rahmenlehrpläne entwickelt (BBT, o J.; BBT, 2001; SBFI, 2001). Für die Fachmittelschulen (EDK, 2004) und die gymnasialen Maturitätsschulen (EDK, 1994) wurden ebenfalls Rahmenlehrpläne verabschiedet.

Im Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen wird die Menschenrechtsbildung nur indirekt angesprochen. Unter den zu erwerbenden Kompetenzen werden jedoch Kompetenzen im sozialen, ethischen und politischen Bereich aufgezählt, wie zum Beispiel „Solidarität und […] Engagement für die Mitmenschen und ihre Rechte", „die Rechte Andersdenkender respektieren", „die eigene Meinung verteidigen", und die Fähigkeit, am politischen Geschehen teilzunehmen (EDK, 1994, S. 12). Der Rahmenlehrplan für Fachmittelschulen definiert verschiedene „charakteristische Ziele", unter anderem die Vertiefung der Allgemeinbildung:

> Allgemeinbildung umfasst fachliche Kenntnisse in verschiedenen Bereichen menschlicher Erkenntnis und Aktivität und zeigt Zusammenhänge auf. Sie führt zu einem grundsätzlichen Welt- und Gesellschaftsverständnis, das ein eigenständiges Beurteilen und ein gestaltendes, kompetentes und verantwortliches Handeln im sozialen Umfeld möglich macht (EDK, 2004, S. 6).

Auch hier werden die Menschenrechte nicht explizit erwähnt. Dies im Unterschied zum Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht in der beruflichen Grundbildung, der in die Teilbereiche *Sprache und Kommunikation* und *Gesellschaft* unterteilt ist. Für beide Lernbereiche werden Themen wie Toleranz, Freiheit, Menschenwürde und Menschenrechte, Verantwortung, Segregation, Migration, politische Beteiligung und internationale Institutionen identifiziert (BBT, o.J.). Der Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität definiert ein Kompetenzmodell sowie Bildungsziele und Lerngebiete für jedes Fach. So ist beispielsweise für das Fach Wirtschaft und Recht vorgesehen, dass die Schülerinnen und Schüler „die Bedeutung von Corporate Social Responsability erkennen und Instrumente für die Einhaltung von Menschenrechten und Umweltgesetzen anhand von ausgewählten Beispielen aus der Unternehmungswelt beschreiben" (SBFI, 2001, S. 101) können sollten. Im Bereich *Geschichte und Politik* sollen sie „Empathie für Menschen verschiedener sozialer und geografischer Herkunft sowie Mitverantwortung für die Durchsetzung der Menschenrechte entwickeln" (SBFI, 2001, S. 111).

Die Rahmenlehrpläne sind sehr breit und vage formuliert. Sie haben den Charakter von Empfehlungen an die Kantone, die sie bei der Definition verbindlicher Lehrpläne leiten sollen. Die verbindlichen Lehrpläne werden entweder auf kantonaler Ebene oder spezifisch für jede Schule entwickelt. Eine Analyse der Lehrpläne würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Ein Blick in die Lehrpläne für das Gymnasium der Kantone St. Gallen und Thurgau zeigt jedoch, dass das Thema Menschenrechte in den kantonalen Lehrplänen sehr unterschiedlich verankert ist.

Im St. Gallischen Lehrplan werden die Menschenrechte explizit in drei Fächern erwähnt (Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, 2006). Als Richtziel des Fachs Geschichte wird unter dem Aspekt *Grundhaltungen* festgehalten, dass die Schülerinnen und Schüler bereit sein sollen, „Verantwortung in Gesellschaft und Staat zu übernehmen" (S. 71), das heisst unter anderem

„[d]ie Menschenrechte und demokratische Werte als Richtschnur des eigenen Handelns nehmen und sich für sie in Kenntnis der schweizerischen Institutionen und Verfassungswirklichkeit […] einsetzen“ (S. 71). Im Fach Wirtschaft und Recht werden die Menschenrechte als mögliches Thema für fächerübergreifenden Unterricht erwähnt; der Lehrplan für Philosophie verortet die Menschenrechte im Bereich der Pflichten und Rechte. Menschenrechtsthemen werden jedoch auch im Zusammenhang mit Vorurteilen und Feindbildern genannt: Stereotype Verallgemeinerungen über Frauen und Männer; Vorurteile über andere Nationen und Völker, Rassismus; Asylproblematik. Der Thurgauer Lehrplan nimmt nicht explizit auf die Menschenrechte Bezug (Bildungsdepartement des Kantons Thurgau, 2006). Nichtsdestotrotz gibt es auch hier zahlreiche Möglichkeiten, Menschenrechtsbildung im Unterricht zu integrieren. In einigen Kantonen werden die fachspezifischen Lehrpläne von den jeweiligen Fachschaften der einzelnen Schulen erarbeitet. Dadurch kommt den einzelnen Lehrpersonen ein noch grösseres Gewicht in der Gestaltung der Lerninhalte und -ziele zu. Diese Gestaltungsfreiheit kann sowohl eine Chance als auch eine Herausforderung für die Menschenrechtsbildung darstellen.

4.4 Initiativen und Projekte

Im Rahmen ihrer Antworten auf Interpellationen oder Anfragen diverser Gremien der Vereinten Nationen verwies die Schweiz mehrfach auf den Massnahmenplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung und die Tätigkeiten von éducation21, dem nationalen Kompetenz- und Dienstleistungszentrum für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Dies erklärt sich damit, dass in den letzten Jahren Menschenrechtsbildung immer häufiger mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung assoziiert und als Teil derselben konzeptualisiert wurde.

Der Massnahmenplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung hat zum Ziel, dieses Bildungskonzept in den sprachregionalen Lehrplänen, der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und der Qualitätssicherung von Schulen zu verankern (Schweizerische Eidgenossenschaft & EDK, 2007). Dadurch soll ein Beitrag zur Umsetzung der UN-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung geleistet werden (G.A. Res. 59/113; UNESCO, 2005). Im Massnahmenplan wird das Verhältnis zwischen Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Menschenrechtsbildung nicht geklärt. Es wird lediglich erwähnt, dass „Themen wie Umwelt, Gesundheit, Nord-Süd, Menschenrechte […] stärker zueinander in Bezug“ gesetzt und verstärkt an der Nachhaltigen Entwicklung ausgerichtet werden sollten (Schweizerische Eidgenossenschaft & EDK, 2007, S. 1). Es ist ausserdem hervorzuheben, dass auch die UN-Dekade für Bildung für Nachhaltige Entwicklung Menschenrechtsbildung nur implizit thematisiert und keine Verbindung zur UN-Dekade für Menschenrechtsbildung herstellt.

Erst in den Evaluationsdokumenten wird dargelegt, dass mehrere Staaten Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Überbegriff für diverse Bemühungen im Bereich der Bindestrichpädagogiken, so also auch der Menschenrechtsbildung, verwenden (UNESCO, 2014a).

éducation21 unterstützt im Auftrag des Bundes, der Kantone und der Zivilgesellschaft die Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der obligatorischen Schule und auf der Sekundarstufe II. Als Kompetenz- und Dienstleistungszentrum stellt die Stiftung Lernmedien zur Verfügung, berät Lehrpersonen und Schulen bei der Planung und Durchführung von Projekten und stellt finanzielle Mittel zur Verfügung. Sie ist ausserdem im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen tätig. Die Stiftung konzeptualisiert Bildung für Nachhaltige Entwicklung dahingehend, dass „Politische Bildung inkl. Menschenrechtsbildung“ einen thematischen Zugang zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung bietet (éducation21, 2015, o. S.). éducation 21 verwaltet unter anderem den Fond für Schulprojekte der Eidgenössischen Fachstelle für Rassismusbekämpfung.

Im Jahr 2016 wurde der Campus für Demokratie gegründet. Die nationale Plattform soll politische Bildung und Partizipation stärken.

Eine weitere Initiative, die oft unerwähnt bleibt, für die Menschenrechtsbildung jedoch wichtig ist, ist das UNESCO Netzwerk der assoziierten Schulen (ASPnet). Dem Netzwerk können sich Bildungseinrichtungen anschliessen, die sich durch „Erziehung zum Frieden, Menschenrechtsbildung, interkulturelles Lernen, Umwelterziehung und die Förderung des Verständnisses für die Rolle der UNO bei der Bewältigung der globalen Proble-me“ (UNESCO-Kommission, 2013, S. 2) für die Erhaltung und Förderung des Friedens einsetzen. In der Schweiz verfügen ca. 60 Schulen über die Zertifizierung als UNESCO-assoziierte Schule.

4.5 Fazit

Dieser kurze Überblick über den institutionellen und rechtlichen Rahmen von Menschenrechtsbildung in der Schweiz zeigt, dass es zwar viele Anknüpfungspunkte gibt, explizite Vorgaben zur Menschenrechtsbildung jedoch nur sehr mangelhaft von internationalen Dokumenten übernommen und in nationale Dokumente übersetzt wurden. Die Empfehlungen der internationalen Gremien zeigen, dass es grosses Entwicklungspotential gibt. Die Lehrpersonen bewegen sich in diesem Spannungsfeld zwischen internationalen Verpflichtungen und nationaler institutioneller und rechtlicher Umsetzung. Es stellt sich die für die vorliegende Studie interessante Frage, inwiefern sich die Lehrpersonen dieses Spannungsfelds bewusst sind und wie sie damit umgehen.

Im nachfolgenden Kapitel wird eine Brücke von der Theorie und dem Rahmenwerk hin zur Praxis geschlagen: Eine Zusammenfassung zentraler Forschungsergebnisse zur schulischen Menschenrechtsbildung soll aufzeigen, wie Menschenrechtsbildung konkret umgesetzt wird, wie die Sichtweisen von Lehrpersonen in unterschiedlichen Kontexten erfasst wurden, und welche Schlussfolgerungen für die vorliegende Studie gezogen werden können.

5. Stand der Forschung zur schulischen Menschenrechtsbildung

Nachdem in den vorhergehenden Kapiteln die theoretischen Grundlagen sowie die institutionelle und rechtliche Einbettung von Menschenrechtsbildung diskutiert wurden, ist dieses Kapitel Studien zur schulischen Menschenrechtsbildung gewidmet. Es werden Untersuchungen aus der Schweiz, vor allem aber auch aus anderen Ländern vorgestellt und analysiert. Die Analyse dient als Anregung für die weitere Präzisierung des Untersuchungsgegenstandes und für das Design der Studie. Ausserdem wird dadurch ermöglicht, die Sichtweisen von Gymnasiallehrpersonen in der Schweiz im Lichte anderer Forschungsergebnisse zu betrachten und sie dadurch besser einzuordnen.

Zu diesem Zweck werden Forschungsergebnisse diskutiert, die für den Untersuchungsgegenstand besonders relevant sind. Studien, die sich spezifisch mit der Schweiz beschäftigen, werden in Abschnitt 5.1 präsentiert. Dadurch soll sichergestellt werden, dass die vorliegende Studie bestehende Untersuchungen ergänzt. Ausserdem können diese Untersuchungen Hinweise auf potentiell kontroverse Aspekte geben, welche besonders beachtet werden müssen. Aufgrund der prekären Forschungslage wird der Fokus hier auf mit der Menschenrechtsbildung verwandte Bildungsansätze wie die Politische Bildung ausgeweitet. In Abschnitt 5.2 werden Befragungen von Lehrpersonen zur Menschenrechtsbildung analysiert, die ausserhalb der Schweiz durchgeführt wurden. Da die Bildungskonzepte und Verständnisse von Menschenrechtsbildung stark regional oder sogar lokal geprägt sind, können nicht alle Erkenntnisse direkt in den schweizerischen Kontext übertragen werden. Dennoch sind einige Schlussfolgerungen möglich, weil sich die Studien auf internationale Dokumente wie die UN-Erklärung zu Menschenrechtsbildung und -training beziehen. In Abschnitt 5.3 werden ausgewählte Standortbestimmungen und Lehrplananalysen vorgestellt. Dadurch soll eine bessere Vergleichbarkeit der Sichtweisen von Lehrpersonen in verschiedenen Kontexten erreicht werden. Die Darstellung der Untersuchungen wird mit einem Fazit zum aktuellen Stand der Forschung und deren Implikationen für die vorliegende Studie abgeschlossen (Abschnitt 5.4). Wirkungsstudien werden nicht systematisch aufgegriffen, weil diese für den Forschungsgegenstand nicht von primärer Relevanz sind.

5.1 Studien zur schulischen Menschenrechtsbildung in der Schweiz

Empirische Auseinandersetzungen mit der Menschenrechtsbildung sind in der Schweiz rar, obwohl erste Spuren bereits im Jahr 1997 auftauchen. In diesem Jahr untersuchte die Akademie für Menschenrechte (nunmehr *Menschenrechte Schweiz MERS*) gemeinsam mit der Stiftung Bildung und Entwicklung (nunmehr *éducation21*) den Stand der Menschenrechtsbildung in der Schweiz (Schwarz & Sutter, 2004). Die Teilstudie zur schulischen Menschenrechtsbildung beschränkte sich auf das Sammeln von Unterrichtsmaterialien und Projekten (Stiftung Bildung und Entwicklung, o.J.). Daraus resultierte ein Projektdossier, das Vorschläge für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung mit weiterführenden Literaturhinweisen enthält (Stiftung Bildung und Entwicklung & Arbeitsgemeinschaft der Hilfswerke, 1999). Die Teilstudie zur ausserschulischen Menschenrechtsbildung zeigte auf, dass in der Berufsbildung grosse Lücken bestehen und Menschenrechtsbildung nur unsystematisch, teilweise sogar sporadisch, umgesetzt wird (Sutter, 1998).

In einer im Jahr 2015 publizierten Studie des Schweizerischen Kompetenzzentrums für Menschenrechte wurde die Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der Westschweizer Volksschule untersucht (Kirchschläger et al., 2015). Der entsprechende Lehrplan (*Plan d'études romand*) wurde analysiert und relevante Akteurinnen und Akteure befragt, u. a. Mitarbeitende der kantonalen Erziehungs- und Bildungsdepartemente, Schulleitende und Lehrpersonen. Der Schwerpunkt lag auf der Identifikation von Bedürfnissen und Herausforderungen. Darauf aufbauend wurden Empfehlungen formuliert. Somit hat die Studie den Charakter einer Standortbestimmung, die Lücken in der Umsetzung aufdecken soll. Nichtsdestotrotz liefert sie einige Anhaltspunkte zu Sichtweisen von Lehrpersonen. So wird mehrfach erwähnt, dass persönliche Überzeugungen massgebend für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung seien und dass spezifische Unterrichtsmaterialien fehlten. Auf die Frage, ob die Lehrpersonen und Schulleitenden mit Vorbehalten gegenüber der Menschenrechtsbildung konfrontiert werden, erwähnten einige Personen, dass Schülerinnen und Schüler, deren Eltern die Menschenrechte nicht respektieren, möglicherweise in einen Gewissenskonflikt geraten. Teilweise wurde auch die Befürchtung geäussert, durch Menschenrechtsbildung könnte die Autorität der Lehrpersonen untergraben werden. Andere wiederum äusserten die Ansicht, dass die Schülerinnen und Schüler noch zu unreif seien, um die Menschenrechte zu verstehen. Ausserdem wird das Aus- und Weiterbildungsangebot im Bereich der Menschenrechtsbildung als unzureichend eingestuft.

Eine von UNICEF beauftragte und vom Centre for Children's Rights der Queen's University Belfast durchgeführte Grundlagenstudie gibt wenig Aufschluss über die Situation in der Schweiz. Wie die verschiedenen Ausschüsse

der Vereinten Nationen (vgl. Abschnitt 4.2.1) kamen die Autorinnen und Autoren der Studie lediglich zum Schluss, dass die föderalistische Struktur des Bildungswesens ein Hindernis für eine konsequente Umsetzung von Kinderrechtsbildung darstelle (Jerome, Emerson, Lundy & Orr, 2015).

Teilweise werden im Rahmen von Studien zur Politischen Bildung Bezüge zu den Menschenrechten oder der Menschenrechtsbildung hergestellt. Diese sind jedoch oft nicht ergiebig. So kommt der Begriff *Menschenrechte* im Schlussbericht zum Mandat *Politische Bildung in der Schweiz* zuhanden der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren nur zweimal vor (Oser & Reichenbach, 1999).

Einen vertieften Einblick in die Praxis der Politischen Bildung gewähren die Studien der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. Im Jahr 1971 wurde untersucht, welche Ziele mit Politischer Bildung erreicht werden können und welche ausserschulischen Einflüsse massgebend sind. Die Schweiz war an diesem Projekt nicht beteiligt (vgl. u. a. Torney-Purta, Oppenheim & Farnen, 1975).

Von 1996 bis 2000 wurden im Rahmen der *IEA Civic Education Study (CIVED)* das Wissen, die Einstellungen und das Engagement von Schülerinnen und Schülern gemessen (W. Schulz & Sibberns, 2004; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001). Ausserdem wurden Lehrpersonen zu ihrer Sicht zur Politischen Bildung befragt. Es zeigte sich, dass sie Politische Bildung als wichtig einschätzen, diese jedoch ihres Erachtens zu stark wissensorientiert sei. Stattdessen sollte sie kritisches Denken oder die Förderung von Werten fokussieren (Torney-Purta et al., 2001). Die nationale Fallstudie zur Schweiz zeigt, dass die Befragten bezüglich der Ziele Politischer Bildung weitgehend übereinstimmen. Sie waren sich jedoch uneinig, ob 14–15-Jährige fähig sind, internationale politische und ökonomische Fragestellungen nachzuvollziehen. Die Expertinnen und Experten zeigten sich mit dem aktuellen Stand der Politischen Bildung zufrieden; sie gaben jedoch auch an, dass bestimmte Themen wie Toleranz, Partizipation, Frauenrechte und soziale Rechte vernachlässigt werden. Insgesamt fungierten Menschenrechte unter jenen Themen, die gemäss den Befragten viel Aufmerksamkeit erhalten sollten. Ebenso stuften sie es als wichtig ein, dass Staatsbürgerinnen und Staatsbürger an Aktivitäten für die Einhaltung der Menschenrechte teilnehmen. Auf die Frage, wie vertraut die Lehrpersonen mit dem Thema Menschen- und Bürgerrechte sind, ergab sich ein Durchschnittswert von 3.12 (1 = überhaupt nicht vertraut; 4 = sehr vertraut). Bezüglich der institutionellen Verankerung der Politischen Bildung zeigten die Lehrpersonen eine klare Präferenz für die Integration in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern in Kombination mit Vorleben im Schulleben. Ein eigenständiges Fach oder die Integration in allen Schulfächern lehnten sie ab (Oser, 2003; vgl. auch Oser & Biedermann, 2003; Reichenbach, 1999).

Eine dritte international vergleichende Studie wurde im Jahr 2009 unter dem Namen *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)* durchgeführt. Der Forschungsradius wurde auf Fragen der Lernumgebung und der Schulführung ausgeweitet. Die Hauptstudie war jedoch erneut dem Wissen, den Einstellungen und den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler gewidmet (Kerr, Sturman, Schulz & Burge, 2011; W. Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010; W. Schulz, Ainley & Fraillon, 2011). Für die Schweiz wurden bis anhin nur die Ergebnisse aus den Befragungen der Schülerinnen und Schülern veröffentlicht (Biedermann, Oser, Konstantinidou & Widorski, 2010). Aus den kontextuellen Angaben ist jedoch ersichtlich, dass die Schweiz Menschenrechte als ein wichtiges Thema Politischer Bildung erachtet. Gleichzeitig lässt aufhorchen, dass die Priorität Politischer Bildung als niedrig eingestuft wurde: Dies weist darauf hin, dass Menschenrechte als Teil der als wenig wichtig erachteten Politischen Bildung wenig Aufmerksamkeit geniessen (W. Schulz et al., 2010).

Eine vierte Untersuchung wurde in den Jahren 2015 und 2016 durchgeführt. Die Schweiz nahm an dieser Studie nicht teil.

Obwohl das Thema Menschenrechte in den IEA-Studien relativ gut abschnitt, hinterfragt Krappmann (2007) die Ergebnisse der ersten und zweiten Studie im Lichte der UN-Kinderrechtskonvention. So zeigte sich auf der Handlungsebene, dass sich Jugendliche in der Schweiz nur mässig engagieren. Er führt dies darauf zurück, dass es in Schweizer Schulen oft an der aktiven Förderung von Beteiligung fehle, Jugendliche sich jedoch nur engagierten, wenn sie eine konkrete Wirkung erzielen können.

Da zum schweizerischen Kontext nur diese vereinzelten Untersuchungsergebnisse vorliegen, werden hiernach Erkenntnisse aus anderen Ländern reflektiert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Studien, die innerhalb des europäischen Raums durchgeführt wurden. Vereinzelt werden jedoch auch aussereuropäische Untersuchungen hinzugezogen.

5.2 Studien zu Sichtweisen von Lehrpersonen zur Menschenrechtsbildung

Ausserhalb der Schweiz wurden in den letzten Jahren vermehrt Studien im Bereich der Menschenrechtsbildung den Sichtweisen von Lehrpersonen gewidmet. In Irland führte das *Centre for Human Rights and Citizenship Education* des St. Patrick's College der Dublin City University eine Studie zum Verständnis und zu den Einstellungen von Lehrpersonen irischer Primarschulen im Bereich Menschenrechte und Menschenrechtsbildung durch (Ruane et al., 2010; Waldron et al., 2011). Anhand eines Fragebogens wurden 152 Lehrpersonen von 110 Schulen befragt. Über geschlossene Fragen wurden Charakteristika,

Erfahrung, Wissensbereich, Einstellungen und Wahrnehmungen erfasst; offene Fragen erlaubten den befragten Personen, kontextspezifische Informationen und Erklärungen anzufügen. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden anhand der Methode des permanenten Vergleichs kodiert und analysiert. Das Profil von fünf Lehrpersonen wird exemplarisch in Details dargestellt, um einen vertieften Einblick in die Daten zu gewähren und um den persönlichen Kontext einzelner Lehrpersonen in Betracht ziehen zu können.

In einer im Jahr 2013 in Schottland publizierten Studie (BEMIS, 2013) wurden Lehrpersonen anhand eines Fragebogens zu ihrem Wissen, ihren Erfahrungen und ihren Einstellungen zur Menschenrechtsbildung befragt. Diese quantitativen Daten wurden mit qualitativen Daten aus semistrukturierten Interviews ergänzt, die nach der schriftlichen Umfrage mit einigen ausgewählten Lehrpersonen durchgeführt wurden. Ebenfalls in Schottland befragten Cassidy, Brunner und Webster (2014) zukünftige Lehrpersonen zum Thema Menschenrechtsbildung. Auch sie kombinierten eine schriftliche Online-Befragung mit Fokusgruppen- und Einzelinterviews.

In England beleuchtete Struthers (2016) die Frage, weshalb Lehrpersonen, die Menschenrechtsbildung eigentlich gerne umsetzen würden, darauf verzichten. Zu diesem Zweck befragte sie Primarlehrpersonen und Schulleitende schriftlich und mündlich. In Spanien verglichen Messina und Jacott (2013) zukünftige Kindergarten- und Primarlehrpersonen, die ein Modul für Politische Bildung absolviert hatten, mit solchen, die das Modul nicht gewählt hatten. Zembylas, Charalambous, Lesta und Charalambous (2015) griffen für ihre zypriotische Studie sowohl auf Interviews mit Lehrpersonen als auch auf Lehrplananalysen zurück.

In Hongkong wurde untersucht, inwiefern Lehrpersonen des Fachs *Liberal Studies* gewillt sind, Menschenrechte zu fördern. Dazu entwickelten die Forschenden ein Instrument zur Einstellungsmessung, das aus drei Teilen besteht: Einstellungen zu Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit; Wissen über das Recht, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit; demographische Faktoren. Der erste Teil enthält eine Subskala zu Menschenrechtsbildung und anderen relevanten Konzepten (Leung & Lo, 2012).

In Kanada untersuchte eine Gruppe von Forschenden die Haltungen von Lehrpersonen zur Einführung eines neuen Kinderrechtscurriculums. Obwohl sich diese Studie nicht der Menschenrechtsbildung als Gesamtes sondern einem spezifischen Curriculum widmete, können einige Schlüsse daraus gezogen werden, die für die vorliegende Studie von Bedeutung sind (Covell, Leary & Howe, 2002).

Des Weiteren enthalten diverse Standortbestimmungen im Bereich der schulischen Menschenrechtsbildung (vgl. Abschnitt 5.3) Teilstudien, die sich den Sichtweisen von Lehrpersonen widmen, so z. B. in Deutschland (Müller, 2009), Österreich (Bravc, Nicoletti, Philipp & Starl, 2011), Dänemark (Decara, 2014), Hongkong (Leung, Yuen & Chong, 2011), Kanada (Froese-Germain,

Riel & Théoret, 2013) sowie den USA und Australien (Gerber, 2008). Auch aus Studien zur Wirkungsmessung können teilweise Erkenntnisse zu den Perspektiven von Lehrpersonen abgeleitet werden (z. B. Kepenekci, 2005; Kuran, 2014).

Die Studien bestätigen Erkenntnisse aus früheren Forschungstätigkeiten in diesem Bereich, gemäss derer Lehrpersonen grundsätzlich positive Einstellungen zu Menschenrechten und Menschenrechtsbildung haben (Casas et al., 2006; Müller & Weyand, 2004; vgl. auch Osler & Starkey, 2010). Nichtsdestotrotz kamen fast alle Studien zum Schluss, dass die Lehrpersonen nicht über das notwendige Wissen über die Menschenrechte und die pädagogischen Ansätze der Menschenrechtsbildung verfügen, um Menschenrechtsbildung so umzusetzen, wie es gemäss internationalen Standards gefordert wird. Ausserdem variiert die Art und Weise, wie die Lehrpersonen Menschenrechtsbildung konzeptualisieren, sehr stark. In den nachfolgenden Ausführungen werden die Ergebnisse detaillierter analysiert und hinsichtlich der folgenden Aspekte konsolidiert, die für die Konstruktion der vorliegenden Studie von Bedeutung sind: das Wissen und die Einstellungen der Lehrpersonen zu den Menschenrechten (Abschnitt 5.2.1), die Verständnisse von Menschenrechtsbildung und die Einstellungen dazu (Abschnitt 5.2.2), Überlegungen zur pädagogischen Umsetzung (Abschnitt 5.2.3) und zu Herausforderungen (Abschnitt 5.2.4) sowie daraus abgeleitete Empfehlungen zur Stärkung von Menschenrechtsbildung (Abschnitt 5.2.5). Teilergebnisse aus weiteren Studien, die in dieser Einleitung nicht erwähnt wurden, werden ebenfalls aufgenommen, wenn diese Hinweise auf die Sichtweisen von Lehrpersonen enthalten.

5.2.1 Wissen und Einstellungen zu den Menschenrechten

In mehreren Untersuchungen wurden das Wissen von Lehrpersonen über die Menschenrechte sowie ihre Einstellungen dazu analysiert. Die Studie von Messina und Jacott (2013) zeigte, dass sowohl Lehrpersonen, die das Modul für Politische Bildung gewählt hatten, als auch jene, die es nicht besucht hatten, nur über ein beschränktes Wissen über Menschenrechte verfügen, wobei die Teilnehmenden des Moduls zur Politischen Bildung etwas besser abschnitten als ihre Mitstudierenden. Diese Einschätzung entspricht jener von Forschenden in anderen Ländern. So konnten in der von Müller (2009) durchgeführten Studie auch die Lehrpersonen von UNESCO-assoziierten Schulen im Durchschnitt nur 5.6 Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte nennen. In Irland beurteilten die Lehrpersonen ihr Wissen über die Menschenrechte und die Menschenrechtsbildung generell besser, als ihre Angaben zu ihren Kenntnissen der Menschenrechtsinstrumente implizieren. Die Autorinnen und Autoren der Studie schliessen daraus, dass die Lehrpersonen Menschenrechte anders angehen und interpretieren, als dies im akademischen und

juristischen Diskurs der Fall ist (Waldron et al., 2011; vgl. auch Leung & Lo, 2012). Sie beziehen sich dabei auf Osler und Starkey (2010), die argumentieren, dass der Begriff *Menschenrechte* heutzutage oft als Slogan verwendet werde, wobei der rechtliche, politische und historische Kontext ausser acht gelassen werde. In Schottland schätzte ein beachtlicher Teil der Lehrpersonen ihre Kenntnisse der Menschenrechte selbst als ungenügend ein (BEMIS, 2013; Cassidy et al., 2014).

Was die Einstellungen zu den Menschenrechten anbelangt, ergaben die Untersuchungen für den grössten Teil der befragten Lehrpersonen positive Resultate (vgl. u. a. BEMIS, 2013; Casas et al., 2006; Cassidy et al., 2014; Müller & Weyand, 2004; Osler & Yahya, 2013; Waldron et al., 2011; Zembylas et al., 2015). Gleichzeitig gaben in Dänemark Ausbildende von Lehrpersonen an, teilweise die Erfahrung gemacht zu haben, dass Lehrpersonen in Ausbildung Menschenrechte nicht notwendigerweise als Grundwert der Schule und der Gesellschaft betrachten (Decara, 2014). Eine Studie von Bajaj (2011b, 2012b) ist in diesem Zusammenhang erwähnenswert. Sie untersuchte, inwiefern in Indien Weiterbildungsprogramme zu den Menschenrechten sowie die konkrete Erfahrung mit Menschenrechtsbildung die Einstellungen und das Verhalten der Lehrpersonen beeinflussten. Eine Mehrheit der Lehrpersonen gab an, sich persönlich verändert zu haben. So erzählte ein Lehrer, dass er seit dem Training keine Schülerinnen und Schüler mehr schlage, sondern stattdessen auf sie zugehe und das Gespräch suche. Ausserdem engagierten sich die Lehrpersonen freiwillig in *community education*, griffen bei Menschenrechtsverletzungen ein oder unterstützten benachteiligte Kinder materiell. Der durch Menschenrechtsbildung initiierte Wandel habe demnach eine positive Wirkung auf das private und berufliche Umfeld der Lehrpersonen. Ein ähnliches Phänomen konnte auch in Kanada beobachtet werden, wo jene Lehrpersonen, die ein neu eingeführtes Kinderrechtsbildungscurriculum am konsequentesten umsetzten, am Ende des Jahres die grösste Unterstützung für Kinderrechte und Kinderrechtsbildung zeigten; egal, ob sie vorher diesbezüglich eher positiv oder eher negativ eingestellt waren (Covell et al., 2002). Zembylas et al. (2015) kamen zum Schluss, dass das Verständnis von Menschenrechten stark vom persönlichen Hintergrund der Lehrpersonen abhängt. Insbesondere Menschenrechtsverletzungen, die im Rahmen des Zypernkonflikts begangen wurden, wurden von verschiedenen Gruppen von Lehrpersonen unterschiedlich beurteilt. Während sich einige Befragte direkt auf Menschenrechtskonventionen bezogen, machten andere Referenzen zu Konzepten wie den Rechten von Bürgerinnen und Bürgern, Grundrechten, Pflichten oder Kinderrechten.

5.2.2 *Verständnisse und Einstellungen zur Menschenrechtsbildung*

Weitere Beobachtungen werden zum Verständnis von Menschenrechtsbildung gemacht. In Schottland wurde festgestellt, dass grosse Unklarheiten in Bezug auf die Ziele, die Inhalte und den Prozess von Menschenrechtsbildung bestehen:

> Most of the teachers interviewed were not familiar with the term Human Rights Education as a concept, although they believed that they were incorporating some aspects of HRE in their daily classroom practice. These aspects were either linked to curriculum or to general behaviour management (BEMIS, 2013, S. 51).

Gleichzeitig geht aus den Antworten in den Fragebögen hervor, dass einige schottische Lehrpersonen ein sehr enges Verständnis von Menschenrechtsbildung haben und diese beispielsweise ausschliesslich auf die UNO-Kinderrechtskonvention reduzierten.

Die Einschätzung, dass das Konzept der Menschenrechtsbildung bei den Lehrpersonen wenig bekannt ist, wurde in Irland bestätigt (Waldron et al., 2011). So wurden teilweise Items, die sich auf die gesamte Schule bezogen, von Lehrpersonen der gleichen Schule sehr unterschiedlich bewertet. Dies betraf unter anderem Fragen zu spezialisierten Menschenrechtsbildungsverantwortlichen in der Schule, zu schulinternen Menschenrechtsrichtlinien oder zu Partizipation von Schülerinnen und Schülern in der Schule. Ausserdem nannten jene Befragten, welche die Frage nach Verantwortlichen für Menschenrechtsbildung positiv beantworteten, ausschliesslich Personen ohne explizites Menschenrechtsbildungsmandat wie beispielsweise Verantwortliche für *Social, Personal and Health Education (SPHE*) oder interkulturelle Bildung sowie Seelsorgerinnen und Seelsorger. Bei der Frage nach von ihnen verwendeten Lehrmitteln für Menschenrechtsbildung gaben mehrere Lehrpersonen an, Materialien der Umwelt-, Entwicklungs- und interkulturellen Bildung zu verwenden. Dies weist gemäss den Autorinnen und Autoren darauf hin, dass Menschenrechtsbildung oft mit Entwicklungsbildung und globaler Armut in Verbindung gebracht wird, ohne dass diese Bildungsbereiche auf die Anwendung eines menschenrechtsbasierten Ansatzes untersucht werden. Da aus den Antworten der Lehrpersonen hervorgeht, dass sie meistens keinen Gerechtigkeits-, sondern einen Wohltätigkeitsansatz wählen, kommen die Autorinnen und Autoren der Studie zum Schluss, dass ein menschenrechtsbasierter Ansatz eher eine Ausnahme ist.

Des Weiteren machen die in Irland erhobenen Daten deutlich, dass die Lehrpersonen den Beitrag der Menschenrechtsbildung zur sozialen Kohäsion und zur Förderung der sozialen Verantwortung der Schülerinnen und Schüler (innerhalb und ausserhalb der Schule) fokussieren, dabei jedoch hierarchische soziale Strukturen und das Potential der Menschenrechtsbildung, Empowerment, kritisches Denken und soziale Reform zu fördern, ignorieren (Waldron et al.,

2011). Diese „uncritical and apolitical“ (S. 50) Form der Menschenrechtsbildung nennen die Autorinnen und Autoren *preservative model*. Menschenrechtsbildung, die auf kritisches Denken und sozialen Wandel abzielt, ordnen sie dem Transformationsmodell [*transformative model*] zu (vgl. auch Abschnitt 3.1.1). In Österreich zeigte sich, dass Lehrpersonen und Schulleitende einen respektvollen Umgang miteinander sogar als „*wesentliches* Ziel der Menschenrechtsbildung“ betrachten (Bravc et al., 2011, S. 5, Herv. S. R.).

In der Republik Zypern gab mehr als die Hälfte der Lehrpersonen an, dass Menschenrechtsbildung ihres Erachtens die Sensibilisierung für die Menschenrechte zum Ziel haben sollte, sodass die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, für diese einzustehen (Zembylas et al., 2015). Gleichzeitig zeigten viele Lehrpersonen Unsicherheiten bezüglich der zu vermittelnden Inhalte und der anzuwendenden Methoden. Des Weiteren beobachteten die Forschenden, dass die Lehrpersonen einerseits Menschenrechtsbildung dekontextualisiert umsetzen, wobei der Fokus auf dem Vermitteln von Kinderrechten und Menschenrechten als universelle Werte liegt. Die Autorinnen und Autoren kritisieren, dass dabei die Rechte als Unterrichtsgegenstand losgelöst vom Leben der Schülerinnen und Schüler relativ unkritisch vermittelt würden, was von Keet (2012) als „deklarationistischer Ansatz“ (S. 12, vgl. Abschnitt 3.4) bezeichnet wird. Andererseits stellten sie eine Tendenz zur „Nationalisierung“ von Menschenrechtsbildung fest, wobei Menschenrechtsverletzungen in der eigenen Gemeinschaft thematisiert werden oder, wie bei Bromley (2011), auf die Menschenrechte als Teil des nationalen Selbstverständnisses fokussiert wird.

In einem Vergleich von Lehrpersonen in Boston und Melbourne stellte Gerber (2010b) fest, dass die australischen Lehrpersonen ein holistisches Menschenrechtsverständnis zeigen, währenddessen ihre US-amerikanischen Kolleginnen und Kollegen oft nicht klar zwischen *civil rights* und *human rights* unterscheiden, wodurch die Definition von Menschenrechtsbildung verwässert werde. Ausserdem variieren die Verständnisse der Lehrpersonen hinsichtlich der Ziele. So betonten einige den Aspekt des Empowerment (positiver Ansatz), andere jenen der Menschenrechtsverletzungen (negativer Ansatz). Insgesamt kommt Gerber zum Schluss, dass die Lehrpersonen eine Vision von Menschenrechtsbildung haben, die mehr auf moralischen und ethischen als auf rechtlichen Aspekten beruht.

Müller (2009) fokussierte in seiner Studie den Inhalt von Menschenrechtsbildung. So wurden von Lehrpersonen in Deutschland „*current examples of human rights violations*“, „*respect for others' rights*“, „*tolerance of others*“ und „*universal equality*“ als wichtigste Themen eingestuft; „*legal aspects and developments*“ sowie das „*UN system*“ wurden als am wenigsten wichtig erachtet (S. 18).

Ein weiterer interessanter Aspekt betrifft die Wahrnehmung von Kindern als Trägerinnen und Träger von Rechten sowie deren Manifestation im Schulalltag. In Irland wurde festgestellt, dass die Lehrpersonen Kinder noch immer oft als passive Objekte wahrnehmen, die den Schutz von Erwachsenen benötigen, und sich selbst infolgedessen nicht als Trägerinnen und Träger von Pflichten gegenüber den Kindern betrachten (Waldron et al., 2011). In diesem Zusammenhang steht auch die Aussage von Lehrpersonen, dass Menschenrechtsbildung nicht nur Rechte, sondern auch Pflichten vermitteln soll. Einige Studien ergaben, dass der Fokus auf Pflichten und Verantwortung teilweise dazu führt, dass Aspekte des Empowerments vernachlässigt werden (vgl. auch Takeda, 2012), unter anderem weil Lehrpersonen befürchten, dass ihre Autorität untergraben wird (Howe & Covell, 2010; Leung & Lo, 2012; Leung et al., 2011).

In der Türkei wurden Sichtweisen von Lehrpersonen im Rahmen von Wirkungsforschung erhoben. Kepenekci (2005) befragte 71 Lehrpersonen, die in Ankara 13–14-jährige Schülerinnen und Schüler in *Civics and Human Rights Education* unterrichten, zur Wirkung dieses Kurses. Es zeigte sich, dass die Lehrmittel nach Erachten der Lehrpersonen zu umfassend und zu stark wissensorientiert sind und die Schülerinnen und Schüler dieses Alters überfordern. Ausserdem konnten partizipative Methoden oft aus Zeitmangel sowie aufgrund zu grosser Klassen und fehlender Weiterbildung von Lehrpersonen nicht angewandt werden. Kuran (2014) baute auf diese Erkenntnisse auf, indem sie Lehrpersonen aus Hatay befragte. Es wurde bestätigt, dass die Lehrpersonen den Kurs als wichtig empfinden, die Erreichung der Ziele jedoch schwierig und die Inhalte nicht adäquat seien und fast ausschliesslich traditionelle Lehrmethoden wie Fragen und Antworten zur Anwendung kämen. Sie empfiehlt den Aufbau einer demokratischen Lernumgebung an den Schulen sowie das Verfassen eines Handbuches für Lehrpersonen, um eine positivere Wirkung zu erzielen. In Kanada untersuchten Covell, Leary und Howe (2002), wie Lehrpersonen zur Einführung eines neuen Kinderrechtscurriculums standen. Es ergab sich eine negative Korrelation zwischen der Klassengrösse und der Wichtigkeit, welche die Lehrpersonen der Kinderrechtsbildung zusprechen. Die Korrelation der Berufserfahrung der Lehrpersonen und ihrer Haltung zur Kinderrechtsbildung hingegen war positiv.

5.2.3 Pädagogische Umsetzung

Eine dritte Gruppe von Schlussfolgerungen aus früheren Studien bezieht sich auf das *Wie* der Menschenrechtsbildung. Waldron et al. (2011) beobachteten, dass Menschenrechtsbildung in irischen Primarschulen fast ausschliesslich implizit erfolgt, das heisst, ohne dass sich die Lehrpersonen explizit auf Men-

schenrechtsinstrumente, Menschenrechtswerte und deren Entstehung beziehen. Diese Schlussfolgerung ziehen die Autorinnen und Autoren aus dem Umstand, dass in den meisten Schulen weder die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte noch die Kinderrechtskonvention aufgehängt sind, dass die Lehrperson nicht über ausreichende Kenntnisse der Menschenrechtsinstrumente verfügen, dass ihnen nationale Menschenrechtsbildungsprogramme nicht bekannt sind und dass bestehende Menschenrechtsbildungsmaterialien nur selten eingesetzt werden. Folglich erfolge zwar Bildung im Sinne von Menschenrechtsprinzipien, diese ziele jedoch nicht notwendigerweise auf die Analyse von Menschenrechtsinstrumenten und deren Implikationen ab. In Dänemark ergab eine Standortbestimmung ebenfalls, dass Menschenrechtsbildung an Primar- und Sekundarschulen in erster Linie implizit und nicht strukturell erfolgt (Decara, 2014).

In Zypern und Schottland legen die Lehrpersonen grossen Wert auf Verhaltensmanagement als Basis von Menschenrechtsbildung. Zembylas et al. (2015) stellten fest, dass Lehrpersonen oft nach „enticements, small triggers, or particular incidences“ (S. 176) Ausschau halten und diese als „stepping stones“ (S. 176) für Menschenrechtsbildung benutzen. In Schottland wurde den Lehrpersonen die Frage gestellt, ob sie von Lernfeldern Gebrauch machen, welche die Menschenrechte umfassen. 3% der Befragten gaben an, Menschenrechte als Teil von *Global Citizenship* zu unterrichten. Einige bezogen sich auf grössere Lernfelder wie Gleichheit und soziale Inklusion, faire Behandlung anderer, Prävention von Diskriminierung und Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern (BEMIS, 2013). Daraus geht hervor, dass viele Lehrpersonen dazu tendieren, Menschenrechte in ihren Unterricht zu integrieren, wenn es sich entweder durch Themen ergibt, die sowieso behandelt werden (vgl. auch Waldron et al., 2011), oder wenn auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler reagiert wird (Zembylas et al., 2015).

Müller (2009) befragte die Lehrpersonen zu ihren präferierten Lehr- und Lernmethoden für Menschenrechtsbildung. Kognitionsbasierte Methoden wurden als am wenigsten effektiv eingestuft. Stattdessen werden Methoden bevorzugt, die sowohl emotionale wie auch handlungsorientierte Aspekte beinhalten. In Irland betonten die Lehrpersonen ausserdem die Umsetzung von partizipativen Lehr- und Lernmethoden sowie inklusiven Ansätzen im Umgang mit Diversität. Während diese zur Etablierung einer Menschenrechtskultur beitragen und die Schülerinnen und Schüler ein Recht auf Partizipation haben, halten die Autorinnen und Autoren fest, dass Partizipation, wie sie gemäss der Studie in irischen Primarschulen angewandt wird, oft sehr begrenzt ist und die Ansprüche der Kinderrechtskonvention nicht erfüllt (Waldron et al., 2011; vgl. auch Covell, Howe & McNeil, 2010).

5.2.4 Herausforderungen

Nebst dem Wissen, den Haltungen und den aktuellen Praktiken der Lehrpersonen wurden in den Studien diverse Herausforderungen identifiziert. Erstens fühlten sich einige Lehrpersonen nicht bereit, Menschenrechtsbildung umzusetzen, weil sie nicht über genügend Kenntnisse über die Menschenrechte und/oder die entsprechenden pädagogischen Ansätze verfügten (BEMIS, 2013; Cassidy et al., 2014; Decara, 2014; Froese-Germain et al., 2013; Osler & Yahya, 2013). Ausserdem stünden sie unter Druck, andere Lehrplanziele zu erreichen und hätten deshalb zu wenig Zeit für Menschenrechtsbildung. Des Weiteren seien nicht genügend Informationen und adäquate Materialien für Menschenrechtsbildung vorhanden (Cassidy et al., 2014; Froese-Germain et al., 2013). Andere wiederum hielten fest, Menschenrechtsbildung sei im Curriculum nicht genügend verankert; dieses liesse jedoch den Lehrpersonen genügend Freiheiten, Menschenrechte nach Gutdünken zu integrieren (BEMIS, 2013; Decara, 2014). In der Türkei und in Kurdistan-Irak beklagten sich Lehrpersonen, das Curriclum sei zu abstrakt und theoretisch aufgebaut und es ermutige die Lehrpersonen nicht zur Anwendung von partizipativen Methoden (Kuran, 2014; Osler & Yahya, 2013).

Ausserdem brachten die befragten Lehrpersonen Aspekte der pädagogischen Umsetzung auf. So nannten in Schottland einige Lehrpersonen als Grund, Menschenrechtsbildung nicht zu integrieren, Menschenrechte seien für kleine Kinder grundsätzlich zu schwierig zu verstehen (BEMIS, 2013). In Irland hingegen äusserte ein grosser Teil der Befragten die Ansicht, dass Kinder ab der Primarschule in den Genuss von Menschenrechtsbildung kommen sollten (Ruane et al., 2010; Waldron et al., 2011). In anderen Kontexten wurde das Alter der Schülerinnen und Schüler nicht als Hinderungsgrund betrachtet; auch dort erwähnten jedoch einige Lehrpersonen, dass sie es schwierig fänden, das Thema Menschenrechte angesichts dessen Komplexität altersgerecht zu vermitteln (Cassidy et al., 2014; Decara, 2014) und kontroverse Themen zu unterrichten (Cassidy et al., 2014; Froese-Germain et al., 2013; Struthers, 2016). Auch Struthers (2016) nennt drei Hindernisse, welche Lehrpersonen davon abhalten können, Menschenrechtsbildung umzusetzen, obwohl sie dieser grundsätzlich nicht abgeneigt sind: Die Menschenrechte werden als zu kontrovers, zu abstrakt und zu einseitig beschrieben. Hier fällt eine Studie auf, die zu einem gegenteiligen Schluss kam: In Dänemark betrachten einige Lehrpersonen Menschenrechtsbildung als hilfreich für die Behandlung von komplexen Themen (Decara, 2014).

Angehende Lehrpersonen in Schottland äusserten ausserdem die Befürchtung, Eltern könnten negativ auf Menschenrechtsbildung reagieren, wobei sich dies in der Praxis nicht bestätigte (Cassidy et al., 2014). In der Türkei hinterfragten die Lehrpersonen die Wirksamkeit von Menschenrechtsbildung in ei-

nem Umfeld, wo zu Hause und in der Schule keine demokratischen Werte vorgelebt und im Fernsehen fast ausschliesslich ein negatives Bild von Menschenrechten vermittelt werden (Kuran, 2014). In Indien und Kurdistan-Irak hingegen betonten die Lehrpersonen die Möglichkeit, auf potentielle Menschenrechtsverletzungen im privaten Umfeld der Schülerinnen und Schüler zu reagieren und konkrete Verbesserungen zu bewirken (Bajaj, 2011b; Osler & Yahya, 2013). Nichtsdestotrotz wiesen auch Lehrpersonen in Kurdistan-Irak darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler ein Ohnmachtsgefühl verspüren können, wenn sie zwar ihre Rechte kennen, diese jedoch im Alltag – sowohl in der Schule, als auch zu Hause und in der Gesellschaft – verletzt werden (Osler & Yahya, 2013).

In der Türkei (Kuran, 2014) und in Schottland (Cassidy et al., 2014), äusserten die Lehrpersonen die Befürchtung, andere Lehrpersonen könnten Bemühungen blockieren, Menschenrechtsbildung umzusetzen.

Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wird oft als mangelhaft eingeschätzt (Human Rights Centre, 2014; IHRC, 2011; Jerome et al., 2015; Müller, 2009; Potvin & Benny, 2013; Reitz & Rudolf, 2014; Struthers, 2015a). Studien in Australien und Österreich zeigen, dass die Lehrpersonen in Österreich grundsätzlich für die Bedeutung der Menschenrechtsbildung sensibilisiert seien; es mangle jedoch an einer gemeinsamen Vision (vgl. auch Plantilla, 2008, zu Asien), an Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten und an Informationen über vorhandene Materialien (Burridge et al., 2013; Pehm, 2008). Das Dänische Institut für Menschenrechte kam zum Schluss, dass die Lehrpersonen nicht ausreichend auf eine alters- und entwicklungsstandsgerechte Vermittlung der Menschenrechte vorbereitet werden (Decara, 2014; vgl. auch Leung et al., 2011). Weitere Studien orteten einen spezifischen Bedarf an einer Vermittlung von Kompetenzen zur pädagogischen Aufarbeitung von kontroversen Themen (Burridge et al., 2013).

5.2.5 Empfehlungen zur Stärkung der Menschenrechtsbildung

Die in den Studien geäusserten Empfehlungen können wie folgt zusammengefasst werden. Fast alle Autorinnen und Autoren plädieren für den Aus- respektive Aufbau der Aus- und Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen und zum Teil auch für Schulleitungen (u. a. BEMIS, 2013; Cassidy et al., 2014; Froese-Germain et al., 2013; Kuran, 2014; Leung et al., 2011; Waldron et al., 2011; Zembylas et al., 2015). Struthers (2015a) geht in ihren Ausführungen auf die Herausforderungen ein, die mit diesen Forderungen verbunden sind. Ausserdem wird gefordert, dass die Lehrpersonen besser unterstützt werden, beispielsweise durch das Bereitstellen eines Handbuches (Kuran, 2014) und von Unterrichtsmaterialien (Waldron et al., 2011) sowie durch das Fördern einer demokratischen, partizipativen und kinderrechtskonformen Lernumgebung

(Kuran, 2014; Waldron et al., 2011). Waldron et al. (2011) plädieren ausserdem dafür, Menschenrechte inhaltlich, pädagogisch und als Leitprinzipien im Lehrplan zu verankern. Kuran (2014) geht sogar soweit, zu empfehlen, im Rahmen von Hausbesuchen das Gespräch mit Eltern zu suchen, damit das Erlebte zu Hause nicht mit dem im Widerspruch steht, was in der Schule vermittelt wird.

Aus den hier diskutierten Ergebnissen und den angewandten Methoden können wertvolle Schlussfolgerungen für das Design der vorliegenden Studie gezogen werden. Diese werden im Rahmen des Fazits dieses Kapitels (Abschnitt 5.4) reflektiert. Zunächst werden jedoch ausgewählte Standortbestimmungen und Lehrplananalysen vorgestellt, weil diese wichtige kontextuelle Informationen enthalten, welche für die Interpretation der Daten wichtig sind.

5.3 Standortbestimmungen und Lehrplananalysen

Standortbestimmungen zur schulischen Menschenrechtsbildung erlebten insbesondere als Folge der Dekade und des Weltprogramms für Menschenrechtsbildung Hochkonjunktur. Während diese Studien in erster Linie die Umsetzung von Menschenrechtsbildung fokussieren, beinhalten sie oft auch Analysen von Lehrplänen und Policy-Dokumenten.

Gemäss einer kürzlich veröffentlichten, nicht repräsentativen Studie der UNESCO sind in 88% der befragten Staaten Menschenrechte in nationalen Bildungsdokumenten verankert; 86% der Staaten gaben an, Menschenrechte in Lehrplänen festgeschrieben zu haben und in 54% der Staaten ist das Thema Menschenrechte Teil der Ausbildung von Lehrpersonen (UNESCO, 2017). Auch die ICCS-Studie aus dem Jahr 2009 (Schulz et al., 2010) zeigte ein relativ positives Bild in Bezug auf die nationalen Vorgaben. 25 von 38 Ländern nannten Menschenrechte als prioritäres Thema der Politischen Bildung, womit dieses Thema den Rang 1 auf der Liste der wichtigsten Themen besetzt. Moon (2009) kam zum Schluss, dass 83 Länder Menschenrechtsbildung gesetzlich oder in Richtlinien und Lehrplänen verankert haben. Meyer, Bromley und Ramirez (2010) stellten in einer Analyse von 465 Lehrmitteln aus 69 Ländern seit den 1980er Jahren eine signifikant häufigere Verwendung von menschenrechtsspezifischer Sprache fest. Gleichzeitig beobachteten sie in vielen Ländern eine Tendenz, Menschenrechtsprinzipien als „naturally evolving norms“ und „norms that are really in place in the world“ (S. 129) darzustellen, wodurch ein kritischer Ansatz erschwert oder sogar unterbunden werde. Zudem würden die Menschenrechte oft als „abstract universal principles“ (S. 129) ohne direkten Bezug zur Lebenswelt der Lernenden präsentiert. Positiv merken die Autorinnen und Autoren an, dass in den Lehrmitteln vermehrt lernendenzentrierte Ansätze vorgesehen sind.

Betrachtet man die Situation im Bereich der Kinderrechtsbildung, zeichnet sich ein weniger positives Bild ab. In der bereits erwähnten Grundlagenstudie zur Kinderrechtsbildung in 26 Ländern gaben nur elf von 26 untersuchten Ländern an, Kinderrechtsbildung verbindlich in den Lehrplänen verankert zu haben; in sieben weiteren ist sie als Kann-Bestimmung enthalten (Jerome et al., 2015). Es ist zu beachten, dass diese Informationen oft auf Angaben einzelner Personen oder Institutionen beruhen und nicht auf einer systematischen Analyse der anwendbaren Gesetze, Lehrpläne und Richtlinien. In jenen Ländern, in denen Kinderrechtsbildung ausdrücklich vorgesehen ist, werden die Rechte oft mit Pflichten gekoppelt und nicht notwendigerweise mit der UN-Kinderrechtskonvention in Verbindung gebracht. Des Weiteren werde Partizipation von Kindern zwar gefördert, üblicherweise jedoch nicht als Recht betrachtet (Jerome et al., 2015). Es bedürfe einer besseren Wahrung der Menschenrechte in der Lernumgebung und eines systematischen menschenrechtsbasierten Ansatzes (Bravc et al., 2011; IHRC, 2011; Potvin & Benny, 2013).

In Deutschland wurden zahlreiche Versuche unternommen, den Stand der schulischen Menschenrechtsbildung zu erfassen. Im Jahr 2014 veröffentlichte das Deutsche Institut für Menschenrechte eine Publikation, in der es nicht nur darlegt, dass Deutschland seinen internationalen Verpflichtungen im Bereich der Menschenrechtsbildung nicht genügend nachkommt, sondern auch aufzeigt, weshalb explizite Menschenrechtsbildung zentral ist. Die Erkenntnisse zum Stand der Menschenrechtsbildung stammen aus einer Umfrage bei den Bildungsministerien der Bundesländer (Reitz & Rudolf, 2014). Müller (2009) verglich die Umsetzung der Empfehlung der Deutschen Kultusministerkonferenz von 1980 zur Integration von Menschenrechtsbildung an UNESCO-assoziierten und nicht-assoziierten Primar- und Sekundarschulen in Deutschland. Dazu wurden 144 Lehrpersonen und 2824 Schülerinnen an 43 Schulen befragt. Krause (2013) wiederum fokussierte die Umsetzung von Art. 42 der UN-Konvention über die Rechte des Kindes, indem er die Rahmenlehrpläne der deutschen Bundesländer sowie das Aus- und Weiterbildungsangebot für pädagogisches Personal analysierte und verschiedene Akteurinnen und Akteure interviewte.

In Österreich wurde die Umsetzung des Aktionsplans des UN-Weltprogramms für Menschenrechtsbildung an allgemeinbildenden höheren Schulen im Rahmen des Projekts „Ein Recht auf Menschenrechtsbildung!“ überprüft. Eine Eigenheit dieser Studie ist, dass die Mitarbeitenden des Europäischen Trainings- und Forschungszentrums für Menschenrechte und Demokratie (ETC) die Untersuchung gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern durchführten, wobei letztere ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, Lehrpersonen und Schulleitungsmitglieder interviewten und Gruppendiskussionen moderierten (Bravc et al., 2011). In einer weiteren Studie analysierte Pehm (2008) 56 Menschenrechtsbildungsprojekte der Primarstufe und der Sekundarstufe I.

Auch in anderen europäischen Ländern wurde das UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung zum Anlass genommen, Standortbestimmungen durchzuführen. Die Irish Human Rights Commission (IHRC, 2011) und das Human Rights Centre in Finnland (2014) nahmen umfassende Evaluationen der Massnahmen zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung vor, die nicht nur den formellen Bildungssektor, sondern auch die berufliche Aus- und Weiterbildung, ehrenamtliche Tätigkeiten und staatliche Institutionen unter die Lupe nehmen. In Dänemark beschränkte sich die Standortbestimmung zur Menschenrechtsbildung auf die Primarschule, die Sekundarstufe I und die Ausbildung von Lehrpersonen. Es wurde auf eine schriftliche Befragung und auf Fokusgruppen mit praktizierenden und zukünftigen Lehrpersonen zurückgegriffen. Ausserdem wurden die relevanten rechtlichen Grundlagen analysiert (Decara, 2014). Einen kurzen Einblick in die Praxis in den Niederlanden gewähren Jeroen und Thijs (2011). Struthers (2015a) wiederum analysierte die Situation an schottischen Institutionen, die Lehrpersonen ausbilden; Robinson (2016) untersuchte, inwiefern Menschenrechte im neuen Curriculum in England verankert sind.

Ausserhalb Europas gibt es ebenfalls interessante Untersuchungen. Gerber (2008) setzte sich in ihrer Studie mit Sekundarlehrpersonen in den USA und Australien auseinander. Anhand von schriftlichen Befragungen von Lehrpersonen und vertiefenden Interviews mit diversen Akteurinnen und Akteuren versuchte sie zu eruieren, inwiefern die Ratifikation der UN-Kinderrechtskonvention die staatliche Praxis beeinflusst. Die Autorin setzte sich zum Ziel, diesen Zusammenhang am Beispiel der Menschenrechtsbildung aufzuzeigen, indem sie deren Umsetzung in Boston und in Melbourne einer vergleichenden Analyse unterzog. Dabei handelt es sich um mehr als eine Standortbestimmung, weil Gerber auch das Verständnis der Lehrpersonen von Menschenrechtsbildung und deren Einstellungen untersuchte. Eine weitere Studie widmete sich ausschliesslich dem australischen Kontext. Eine Gruppe von Forschenden der University of Technology in Sydney analysierte, inwiefern Menschenrechtsbildung in australischen Lehrplänen verankert ist. Die Lehrplananalyse wurde mit einer Befragung diverser Stakeholder zur praktischen Umsetzung ergänzt (Burridge et al., 2013). Für das Fach Geschichte wurde eine separate Analyse vorgenommen (Burridge et al., 2014).

In Kanada wurden in einer gross angelegten Studie fast 2600 Lehrpersonen zur schulischen Menschenrechtsbildung befragt. Schwerpunkte waren der aktuelle Stand der Menschenrechtsbildung, der Stellenwert von Menschenrechtsbildung in den Augen verschiedener Akteure, die Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterialien und Weiterbildungen sowie Herausforderungen und Erfolge (Froese-Germain et al., 2013). Weitere Studien fokussierten die schulische und ausserschulische Menschenrechtsbildung in British Columbia (Bromley, 2011; LRWC, 2011) und die Kinderrechtsbildung in Quebec (Potvin & Benny, 2013).

Einen hilfreichen, wenn auch etwas überholten Überblick über die Situation in asiatischen Schulen bietet Plantilla (2008). Die Situation in Hongkong wird in mehreren Publikationen dargelegt (Chong, Kwok & Law, 2010; Leung et al., 2011). Für den indischen Kontext sind die Arbeiten von Bajaj (2011b, 2012a, 2012b) nennenswert. Diese widmen sich jedoch in erster Linie der Wirkungsforschung, weshalb sie hier nicht detailliert diskutiert werden.

Aus den erwähnten Standortbestimmungen können einige Erkenntnisse gewonnen werden, die für die vorliegende Studie von Bedeutung sind. Während in den meisten Ländern gewisse Fortschritte festgestellt wurden, wird ohne Ausnahme bemängelt, dass Menschenrechtsbildung trotz relevanter Rechtsgrundlagen und teilweise guter Verankerung in den Lehrplänen nur unsystematisch und willkürlich umgesetzt wird. Oft hängt der Grad der Umsetzung von den einzelnen Lehrpersonen und deren Ausbildung (vgl. u. a. Bravc et al., 2011; Robinson, 2016; Russell & Suárez, 2017) sowie vom politischen Willen ab (vgl. u. a. Russell & Suárez, 2017). In den meisten Ländern wird Menschenrechtsbildung in bestehende Fächer integriert. Während dies grundsätzlich begrüsst wird (vgl. Abschnitt 3.2.4), birgt der integrative Ansatz die Gefahr einer unsystematischen und unkoordinierten Umsetzung (IHRC, 2011). Insbesondere in Bildungssystemen, in welchen die Lehrpersonen nur einzelne Fächer unterrichten, besteht das Risiko der Verantwortungsdiffusion (Bravc et al., 2011; Potvin & Benny, 2013). Ausserdem kamen zahlreiche Studien zum Schluss, dass Menschenrechtsbildung fast ausschliesslich implizit erfolgt und nur wenige bis gar keine explizite Bezüge zu internationalen Menschenrechtsinstrumenten hergestellt werden (vgl. u. a. Burridge et al., 2013; IHRC, 2011; LRWC, 2011; Potvin & Benny, 2013). In den Niederlanden konnte eruiert werden, dass die grosse Autonomie, welche die individuellen Schulen und Lehrpersonen in der Umsetzung von Menschenrechtsbildung haben, zur Überforderung der Lehrpersonen führt (Bron & Thijs, 2011). Dem steht entgegen, dass die Lehrpersonen selbst die Umsetzung in mehreren Umfragen als genügend einschätzten (Human Rights Centre, 2014; Krause, 2013).

In einigen Studien wurde auch die Rolle der Zivilgesellschaft beleuchtet. Chong, Kwok und Law (2010) kritisieren, dass in Hongkong die Inhalte und Methoden der Menschenrechtsbildung von der Regierung bestimmt werden, obwohl Nichtregierungsorganisationen die Bedürfnisse und Problemfelder besser kennten. In Australien wurde die Zusammenarbeit mit Nichtregierungsorganisationen zwar als nützlich eingestuft, jedoch bemängelt, dass diese oft auf einer ad-hoc-Basis erfolge, weshalb empfohlen wird, diese Form der Zusammenarbeit zu institutionalisieren (Burridge et al., 2013). Der Ruf nach einer besseren und strukturelleren Zusammenarbeit mit Nichtregierungsorganisationen wird durch die Forschung von Bajaj (2012a) gestärkt, die eine funktionierende Zusammenarbeit zwischen öffentlichen und privaten Anbietern als einen der Erfolgsfaktoren der Menschenrechtsbildung in Tamil Nadu bezeichnet.

5.4 Fazit

Aus den vorangehend diskutierten Studien zur schulischen Menschenrechtsbildung können Schlüsse gezogen werden, die für die vorliegende Arbeit wichtig sind, deren Ausrichtung beeinflussen und wichtige Hinweise für die Methodenwahl liefern.

Die Studien zur Schweiz (insbesondere die IEA-Studien) weisen auf einen sehr hohen Grad an Identifizierung der Lehrpersonen mit dem Thema Menschenrechte in der Schule hin. Vor diesem Hintergrund drängt sich die Frage auf, welche Menschenrechtsthemen von den Lehrpersonen als wichtig eingestuft werden und weshalb. Ausserdem wurde in den Studien bestätigt, dass trotz dieser positiven Einstellung zu Menschenrechtsthemen Menschenrechtsbildung in Schweizer Schulen nur unsystematisch umgesetzt wird. Während dies hauptsächlich auf die unzureichende Verankerung in den Lehrplänen zurückgeführt wird, gibt es auch Hinweise darauf, dass weitere Hindernisse bestehen, beispielsweise in der Form von fehlender Aus- und Weiterbildung und von Überzeugungen zum Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler. Solche kontext- und personenbezogene Sichtweisen sollten weiter untersucht werden, um festzustellen, was Lehrpersonen davon abhält, Menschenrechtsbildungsaktivitäten durchzuführen.

Auch aus den Studien in anderen Ländern können trotz der sehr unterschiedlichen institutionellen, kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einige Gemeinsamkeiten abgeleitet werden. Erstens geht aus den Studien hervor, dass bei Lehrpersonen grosse Unklarheiten bezüglich des Konzepts der Menschenrechtsbildung bestehen. Dies ist angesichts der in Kapitel 3 dargelegten, anhaltenden Diskussionen zu den Zielen, Inhalten und Prozessen der Menschenrechtsbildung nicht erstaunlich. Nichtsdestotrotz ist diese Erkenntnis für die nachfolgenden Überlegungen zum methodischen Vorgehen zentral, weil nicht von einer einheitlichen und den Lehrpersonen bekannten Definition ausgegangen werden kann.

Zweitens ergibt sich ein Bild schulischer Menschenrechtsbildung, die stark von individuellen Präferenzen und Kenntnissen der einzelnen Lehrpersonen geprägt ist. Während zahlreiche Lehrpersonen Menschenrechtsbildung grundsätzlich befürworten, zeigen sich in Bezug auf die konkrete Ausgestaltung – seien dies nun die Inhalte, die Ziele oder die Methoden – divergierende Vorstellungen, die einerseits durch den Kontext, andererseits durch die Persönlichkeit der Lehrpersonen beeinflusst werden. In einigen Studien wurden Unterschiede zwischen verschiedenen Fachlehrpersonen festgestellt, wobei Lehrpersonen mit mathematisch-naturwissenschaftlicher Ausrichtung grundsätzlich eine eher weniger positive Einstellung gegenüber von Menschenrechtsbildung haben als ihre sozial- und geisteswissenschaftlich orientierten Kolleginnen und Kollegen. Diese Ergebnisse bekräftigen die Grundannahme dieser

Studie, dass die Sichtweisen von Lehrpersonen für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung wichtig sind. Ausserdem zeigen sie, dass die Erhebungsmethode genügend Raum für tiefgreifende Diskussionen lassen muss.

Drittens wird das Thema Menschenrechte oft implizit behandelt, das heisst Menschenrechtswerte, Menschenrechtsdokumente und die Herkunft der Menschenrechte werden nur selten explizit thematisiert. Die Studien lassen jedoch keine abschliessende Einschätzung darüber zu, ob der Fokus auf implizite Menschenrechtsbildung und Bildung im Geiste der Menschenrechte eine grundsätzliche Ablehnung expliziter Menschenrechtsbildung widerspiegelt oder ob die Lehrpersonen unter anderen Voraussetzungen bereit wären, auch einen expliziteren Ansatz umzusetzen. Auch dieser Aspekt soll in der vorliegenden Studie vertieft werden.

Viertens wurde in fast allen Studien festgestellt, dass die Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung schulischer Menschenrechtsbildung oft ungenügend sind und insbesondere im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen grosser Nachholbedarf besteht. Auch fehlt es an Unterrichtsmaterialien und anderen Hilfsmitteln für die Lehrpersonen oder sie sind diesen nicht bekannt. Die vorliegende Untersuchung soll eruieren, wie die Lehrpersonen die Situation in der Schweiz einschätzen.

Was die Methoden anbelangt, zeigt sich in der Menschenrechtsbildung ein Trend von quantitativer zu qualitativer Forschung. Zahlreiche Studien greifen auf gemischte Ansätze zurück. Es ist anzunehmen, dass dies unter anderem eine Folge der aufgezeigten begrifflichen Unklarheiten ist, weil ausschliesslich quantitativ ausgerichtete Studien wenig Möglichkeiten bieten, diese proaktiv zu klären und bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen. Diese Herausforderung manifestiert sich beispielsweise in der irischen Studie. Da der den Lehrpersonen unterbreitete Fragebogen keine Definition von Menschenrechtsbildung enthielt, liegt der Schluss nahe, dass die Frage, ob die Lehrpersonen selbst Menschenrechtsbildung umsetzen, bei der gleichen Ausgangslage unterschiedlich beantwortet wurde. Obwohl die Lehrpersonen in einer späteren Frage gebeten wurden, ihr eigenes Verständnis von Menschenrechtsbildung darzulegen, ist eine aussagekräftige Standortbestimmung vor diesem Hintergrund schwierig. Dasselbe gilt auch für die BEMIS-Studie, bei der die Lehrpersonen erst in den auf die schriftliche Umfrage folgenden Interviews nach ihrem Verständnis von Menschenrechtsbildung befragt wurden. Die Autorinnen und Autoren dieser Studie gehen denn auch davon aus, dass Lehrpersonen, die sich für ein gutes Schulklima einsetzen, ihre eigene Kompetenz, Menschenrechtsbildung umzusetzen, deshalb vergleichsweise gut einstuften, weil sie Menschenrechtsbildung mit einem respektvollen Schulklima gleichsetzen und folglich Kompetenzen, die für eine explizitere Menschenrechtsbildung notwendig sind, nicht in die Bewertung mit einbezogen (BEMIS, 2013).

Basierend auf diesen Schlussfolgerungen und den Ausführungen in den vorhergehenden Kapiteln kann die Forschungsfrage weiter eingegrenzt und das

Design der Studie erarbeitet werden. Entsprechende Überlegungen folgen im nächsten Kapitel, in welchem die methodologischen und methodischen Grundlagen diskutiert sowie die Konzeption und Durchführung der Studie dargelegt und reflektiert werden.

6. Methodologie und forschungsmethodisches Vorgehen

Nachdem in den vorhergehenden Kapiteln ein Überblick über aktuelle Forschungsergebnisse und theoretische Diskussionen im Bereich der Menschenrechtsbildung und der Lehrpersonenforschung gegeben wurde, wird in diesem Kapitel dargestellt, welche methodologischen Grundlagen und methodischen Überlegungen die Studie leiteten und wie die Forscherin im Einzelnen vorging.

Zunächst wird der Forschungsgegenstand im Lichte des aktuellen Forschungsstandes weiter eingegrenzt (Abschnitt 6.1). Danach wird dargelegt, wie die Studie wissenschaftstheoretisch und methodisch verortet ist (Abschnitt 6.2). Darauf aufbauend wird die Wahl der Gruppendiskussion als Methode für die Datenerhebung begründet (Abschnitt 6.3), das konkrete Vorgehen für die Datenerhebung beschrieben (Abschnitt 6.4) und erläutert, wie die Daten dokumentiert wurden (Abschnitt 6.5). In Abschnitt 6.6 wird aufgezeigt, wie die Daten mit Hilfe eines Kategoriensystems ausgewertet wurden und weshalb der Entscheid auf dieses spezifische Vorgehen fiel. In Abschnitt 6.7 wird der Erhebungs- und Auswertungsprozess reflektiert.

6.1 Eingrenzung des Forschungsgegenstandes

Die Studie hat zum Ziel, einen Einblick in die Sichtweisen von Lehrpersonen zur Menschenrechtsbildung zu erhalten und daraus Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der Menschenrechtsbildung an Schweizer Gymnasien abzuleiten. Vor dem Hintergrund des im letzten Kapitel aufgezeigten Forschungsstandes und aus Gründen der Praktikabilität ist es angezeigt, diese Fragestellung weiter zu konkretisieren und einzugrenzen.

Aus den theoretischen Auseinandersetzungen und empirischen Studien geht hervor, dass Menschenrechtsbildung ein komplexes Konzept ist, welchem keine einheitliche theoretische Definition zugrunde liegt und mit welchem nur wenige Lehrpersonen vertraut sind. Sollen Sichtweisen von Lehrpersonen zur Menschenrechtsbildung untersucht werden, muss folglich zuerst eruiert werden, womit die Lehrpersonen den Begriff Menschenrechtsbildung assoziieren und was er für sie bedeutet. Dieses Verständnis der subjektiven Bedeutungsweise dient als Grundlage für die Interpretation der Aussagen der Lehrpersonen bezüglich ihrer Einstellungen und Überzeugungen zur Menschenrechtsbildung und bezüglich der Herausforderungen, die mit der Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der Schule verbunden sein können. Ausserdem können

daraus möglicherweise erste Hinweise auf Bedürfnisse im Bereich der Aus- und Weiterbildung abgeleitet werden.

Wie dargelegt wurde, sind Lehrpersonen grundsätzlich positiv zur Menschenrechtsbildung eingestellt. Gleichzeitig gibt es Hinweise darauf, dass ihre Einstellungen und Überzeugungen je nach Verständnis von Menschenrechtsbildung variieren. So weisen die erwähnten Studien darauf hin, dass Lehrpersonen oft einen impliziten Ansatz bevorzugen und gewisse Themen vermeiden. Folglich müssen ihre Einstellungen und Überzeugungen zu verschiedenen Ansätzen der Menschenrechtsbildung erhoben werden: Bevorzugen Lehrpersonen explizite Menschenrechtsbildung, implizite Menschenrechtsbildung oder Bildung im Geiste von Menschenrechten? Bevorzugen sie einen holistischen Ansatz oder gibt es bestimmte Themen, die gemäss den Lehrpersonen bevorzugt behandelt werden sollen? Inwiefern soll die Lernumgebung im Lichte der Menschenrechte gestaltet werden? Erachten die Lehrpersonen Menschenrechtsbildung als ihre Aufgabe oder als die Aufgabe der gesamten Schule respektive der Schulleitung? Welche Ziele verbinden die Lehrpersonen mit der Menschenrechtsbildung?

Damit realistische Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung von Menschenrechtsbildung im schulischen Kontext gezogen werden können, müssen ausserdem mögliche Herausforderungen und die bestehenden Rahmenbedingungen aus Sicht der Lehrpersonen erfasst werden (kontextbezogene Aspekte). Denn es ist anzunehmen, dass Menschenrechtsbildung nur erfolgreich umgesetzt wird, wenn die entsprechenden Rahmenbedingungen vorhanden sind und Herausforderungen konkret angegangen werden. Ausserdem geht aus früheren Studien hervor, dass die Rahmenbedingungen und die wahrgenommenen Herausforderungen einen Einfluss auf die Einstellungen haben können. Aus diesen Überlegungen leitete die Forscherin folgende Forschungsfragen ab:

Welche Sichtweisen von Menschenrechtsbildung haben Lehrpersonen?

1. Was verstehen die Lehrpersonen unter Menschenrechtsbildung (domänenspezifische Sichtweisen)?
2. Welche Einstellungen und Überzeugungen haben die Lehrpersonen zur Menschenrechtsbildung?
   - Welche Themen sollen in der Schule aufgenommen werden (domänenspezifische Sichtweisen)?
   - Sollen Menschenrechte implizit oder explizit vermittelt werden (domänenspezifische Sichtweisen)?
   - Sollen Menschenrechte in der Lernumgebung umgesetzt werden (domänenspezifische Sichtweisen)?
   - Erachten die Lehrpersonen Menschenrechtsbildung als ihre Aufgabe (personenbezogene Sichtweisen)? Als die Aufgabe der Schule (kontextbezogene Sichtweisen)?
   - Was erhoffen sich die Lehrpersonen von Menschenrechtsbildung (domänenspezifische Sichtweisen)?

3. Identifizieren die Lehrpersonen Herausforderungen in der Umsetzung von Menschenrechtsbildung?
   - Gibt es im Umfeld der Lehrpersonen Faktoren, welche die Umsetzung der Menschenrechtsbildung beeinflussen (kontextbezogene Sichtweisen)?
   - Verfügen die Lehrpersonen über die notwendigen Kompetenzen, Menschenrechtsbildung umzusetzen (personenbezogene Sichtweisen)?

Die untersuchten Sichtweisen beziehen sich auf verschiedene Gegenstandsbereiche: es werden domänenspezifische, personenspezifische und kontextbezogene Sichtweisen untersucht. Die Berufsmotivation und die Persönlichkeitsmerkmale werden nicht fokussiert, da sich diese nicht spezifisch auf die Menschenrechtsbildung beziehen.

Da das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie in der Identifikation von Sichtweisen von Lehrpersonen liegt, stehen affektiv-motivationale Aspekte im Vordergrund. Dies bedeutet, dass weder untersucht wird, wie Menschenrechtsbildung in der Praxis umgesetzt wird, noch welche Wirkung Menschenrechtsbildung hat. Obwohl die Beantwortung dieser Fragen ebenfalls wichtig ist, beschäftigt sich die Studie mit der Sicht von Lehrpersonen, weil deren Verständnisse, Einstellungen und Überzeugungen Grundpfeiler einer erfolgreichen Bildung sind. Erst wenn davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrpersonen bereit sind, Menschenrechtsbildung im Schulalltag zu integrieren, sollten weitere Untersuchungen zur deren praktischer Umsetzung und Wirkung folgen.

6.2 Wissenschaftstheoretische und methodologische Einbettung

Die Ausführungen zum aktuellen Forschungsstand haben gezeigt, dass das Thema Menschenrechtsbildung anhand von sich stark unterscheidenden Fragestellungen, unter verschiedenen Gesichtspunkten und mit Hilfe von unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen untersucht wird. Die hier skizzierte Fragestellung legt einen qualitativen Forschungsansatz nahe, denn

> …[w]issenschaftliche Forschung […] soll dann „qualitativ“ vorgehen, wenn die Gegenstände und Themen, nach allgemeinem Wissensstand, nach Kenntnis des Forschers oder auch nur nach seiner Meinung, komplex, differenziert, wenig überschaubar, widersprüchlich sind oder wenn zu vermuten steht, dass sie nur als „einfach“ erscheinen, aber – vielleicht – Unbekanntes verbergen. Insofern ist qualitative Forschung *immer* Eingangsforschung (Kleining, 2005, S. 16, Herv. i. O.).

Die genannten Kriterien sind aus mehreren Gründen erfüllt. Erstens ist die Fragestellung aufgrund der defizitären Forschungslage zur Menschenrechtsbildung explorativ ausgerichtet. Die Erkenntnis, dass noch immer grosse Unklarheiten bezüglich der Ziele, Inhalte und Prozesse der Menschenrechtsbildung bestehen, legt den Schluss nahe, dass ein quantitativer und auf das Prüfen von im Vorfeld formulierten Hypothesen ausgerichteter Ansatz ungeeignet ist. Die Gefahr wäre gross, dass eine quantitative Erhebung infolge der unterschiedlichen Verständnisse zu unklaren und/oder nicht interpretierbaren Resultaten führen würde.

Zweitens legt der Forschungsgegenstand selbst einen qualitativen Ansatz nahe. Die Frage, wie subjektive Sichtweisen erfasst und interpretiert werden können, beschäftigt die Sozialwissenschaft und die Psychologie seit Jahrzehnten. Während insbesondere die Einstellungsforschung eine stark quantitativ geprägte Tradition hat, haben sich in den letzten Jahren für das Erfassen von Sichtweisen auch qualitative Forschungsdesigns durchgesetzt. Denn „Psychologie, d. h. ein Verstehen der Welt unter Einbeziehung des Denkens, Fühlens und Handelns der einzelnen Menschen, ist nur möglich, wenn die Forschung auch den Weg zu den Subjekten findet“ (Mayring, 2005, S. 33). Qualitative Methoden haben den Vorteil, dass sie den befragten Personen mehr Raum geben, ihre subjektiven Wahrnehmungen, Meinungen und Gedanken in eigene Worte zu fassen. Dadurch wird eine detaillierte Darstellung der Sicht der Subjekte ermöglicht: „[D]ie Betroffenen [sind] als kompetente Informanten, sozusagen als Experten ihrer sozialen Wirklichkeit (sic!) zu betrachten, die auch im Forschungsprozess Auskunft über Hinweise auf ihre gesellschaftliche Situation geben können“ (Krüger, 1983, S. 92).

Drittens erlaubt ein offenes, qualitatives Vorgehen, den unterschiedlichen Rahmenbedingungen Rechnung zu tragen, in denen die Lehrpersonen arbeiten. Wie in Abschnitt 6.3.4 erläutert wird, werden ausschliesslich Gymnasiallehrpersonen befragt. Nichtsdestotrotz sind sie verschiedenen kontextuellen Bedingungen ausgesetzt: einerseits unterscheiden sich die gesetzlichen und institutionellen Rahmenbedingungen je nach Kanton und Schule, andererseits haben Gymnasiallehrpersonen generell grossen Entscheidungs- und Handlungsspielraum und es ist anzunehmen, dass sie aufgrund der individuellen Fächerbesetzung unterschiedlicheeZugänge zum Thema Menschenrechte haben.

Qualitative Sozialforschung ist ein sehr weiter Bergriff, der diverse wissenschaftstheoretische, methodologische und methodische Ansätze umfasst. So beschreibt ihn Kleining (2005) als „Sammelbegriff für zum Teil sehr verschiedenartige methodologische Ansätze in Psychologie, Soziologie und Pädagogik“ (S. 11). Im Folgenden wird die Studie innerhalb des symbolischen Interaktionismus verortet (Abschnitt 6.2.1), die Forschungsprinzipien dargelegt, welche der Studie zugrunde liegen, (Abschnitt 6.2.2) und aufgezeigt, welche Gütekriterien angewandt werden (Abschnitt 6.2.3).

6.2.1 Symbolischer Interaktionismus

Kleining (2005) unterscheidet drei Ausprägungen qualitativer Methodologie: subjektbezogene, gegenstandsbezogene und entwicklungsbezogene. Die vorliegende Arbeit lässt sich innerhalb des symbolischen Interaktionismus einordnen, einem gegenstandsbezogenen Ansatz, der insbesondere auf George Herbert Mead zurückgeht. Der symbolische Interaktionismus nimmt den „subjektiven[n] Sinn, den Individuen mit ihren Handlungen und ihrer Umgebung verbinden, zum empirischen Ansatzpunkt" (Flick, 2012, S. 82). Blumer (1973), der den Begriff des symbolischen Interaktionismus nachhaltig prägte, formulierte drei Prämissen, die den gesamten Forschungsprozess begleiten (vgl. u. a. Lamnek, 2010; Winter, 2010):

> Die erste Prämisse besagt, dass Menschen „Dingen" gegenüber auf der Grundlage der Bedeutung handeln, die diese Dinge für sie besitzen. Unter „Dingen" wird hier alles gefasst, was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag – physische Gegenstände, wie Bäume oder Stühle; andere Menschen, wie eine Mutter oder einen Verkäufer; Kategorien von Menschen, wie Freunde oder Feinde; Institutionen, wie eine Schule oder eine Regierung; Leitideale wie individuelle Unabhängigkeit oder Ehrlichkeit; Handlungen anderer Personen, wie ihre Befehle oder Wünsche; und solche Situationen, wie sie dem Individuum in seinem täglichen Leben begegnen.
>
> Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht.
>
> Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden (Blumer, 1973, S. 81).

Diese Prämissen haben Konsequenzen für die vorliegende Studie. Erstens kann festgehalten werden, dass das Untersuchungsziel, Sichtweisen von Lehrpersonen zu erfassen, dem Grundverständnis des symbolischen Interaktionismus entspricht, da die konkreten Handlungen von Lehrpersonen, das heisst, ihr Unterricht und ihr Umgang mit dem Thema Menschenrechte und mit den Schülerinnen und Schülern, von ihren persönlichen Bedeutungszuweisungen abhängen. Zweitens anerkennt der symbolische Interaktionismus, dass Menschen soziale Wesen sind, deren Sichtweisen durch ihre Umwelt geprägt werden. Obwohl jeder Mensch Dinge mit einer ihm eigenen Bedeutung versieht, ist diese Bedeutung von der Interaktion mit Mitmenschen abhängig. Drittens entwickelt sich die Interpretation von Dingen kontinuierlich in einem Interaktionsprozess mit sich selbst. Dieser Prozess wird durch den Austausch mit anderen Personen angeregt. Die Untersuchung von Sichtweisen ist deshalb nur sinnvoll, wenn diese in ihrem grösseren Umfeld verortet werden.

6.2.2 *Prinzipien der qualitativen Sozialforschung*

Obwohl sich die verschiedenen Ausprägungen der qualitativen Sozialforschung sowie deren theoretische Begründungen stark unterscheiden, haben sich im Laufe der letzten Jahrzehnte gemeinsame Prinzipien oder Grundsätze herausgebildet (Lamnek, 2010; Misoch, 2015). Lamnek (2010) benennt sechs Prinzipien, welche qualitative Forschung leiten sollen.

1. Das Prinzip der Offenheit nimmt einen der Hauptkritikpunkte an der quantitativen Sozialforschung auf. Diese sei infolge ihrer Standardisierung und der Arbeit mit *ex ante* formulierten Hypothesen so rigide aufgebaut, dass nur bestimmte Aspekte eines Forschungsfelds bearbeitet werden können. Qualitative Forschung hingegen nimmt eine offene Grundhaltung gegenüber des Forschungsgegenstands, den Untersuchungspersonen und den angewandten Methoden ein (Lamnek, 2010). Dies bedeutet jedoch nicht, dass alles möglich ist. So stellen Bergold und Breuer (1987) der Offenheit die Strukturiertheit gegenüber:

> Zum einen wird angestrebt, dem Gegenstand nicht vorfixierte Konzepte überzustülpen, sondern die Strukturen sich aus den Daten ergeben zu lassen (Emergenz-Postulat); zum anderen muss sich der Forscher vor der Illusion der Nichttheoretizität seiner Bilder, (Vor-)Begriffe, Schemata usw. hüten (S. 46).

Offenheit impliziert folglich, dass die Forscherin offen sein muss für Neues. Gleichzeitig erfordert sie ein strukturiertes und überlegtes Vorgehen.

2. Das Prinzip der Forschung als Kommunikation ist eng mit dem Prinzip der Offenheit verknüpft. Es bezieht sich in erster Linie auf die Kommunikation zwischen der Forscherin und dem Untersuchungsgegenstand. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, die solche Interaktionen als Störfaktor betrachtet, nutzten qualitative Ansätze die verschiedenen Perspektiven der Forscherin und der Untersuchungspersonen, um sich der Wirklichkeit anzunähern (Lamnek, 2010). Misoch (2015) nennt dieses Prinzip das „Prinzip des Verstehens“ (S. 25).

3. Das Prinzip des Prozesscharakters von Forschung und Gegenstand besagt, dass die Annäherung an die Wirklichkeit nur gelingt, wenn der Forschungsakt und sogar der Forschungsgegenstand selbst als Prozesse angesehen werden, die sich laufend verändern können. Die Wirklichkeit wird in Anlehnung an den symbolischen Interaktionismus als von den sozialen Akteuren konstruiert betrachtet (Lamnek, 2010) und ist folglich inkonstant. Misoch (2015) spricht diesbezüglich von „Wirklichkeit als Konstruktion“ (S. 26). Der Grundsatz einer subjektiven Wirklichkeit hat zur Folge, dass die Sichtweisen und Sinnkonstruktionen von Subjekten zentrales Forschungsinteresse sind, was Misoch (2015) als „Prinzip der Subjektbezogenheit“ klassifiziert (S. 27).

4. Gemäss dem Prinzip der Reflexivität kann diese sozial konstruierte Wirklichkeit nur nachvollzogen werden, wenn soziale Phänomene dokumentiert, rekonstruiert und erklärt werden. Infolgedessen wird auch die Reflexivität des

qualitativen Forschungsprozesses betont: da alle Handlungen nur im Kontext verstanden werden können, müssen sie im Lichte dieses Kontexts reflektiert werden (Lamnek, 2010). Dies betrifft auch die Reflexion der Rolle der Forscherin (Misoch, 2015). Damit kann der Bogen geschlagen werden zu den Prinzipien der Offenheit und der Forschung als Kommunikation: Wie Meinefeld (2012) argumentiert, kann es in der qualitativen Sozialforschung…

> … nicht darum gehen, einer Erfassung der sozialen Realität in Kategorien des Forschers eine „reine" Rekonstruktion der Sichtweise der Handelnden entgegenzustellen: Es ist immer nur möglich, die Kategorien anderer Personen auf der Basis der eigenen Kategorien zu verstehen (S. 271).

Gerade deshalb ist die aktive Reflexion des Vorwissens und der Positionalität der Forscherin zentral.

5. Das Prinzip der Explikation formuliert die Erwartung an die Forscherin, den Forschungsprozess für Drittpersonen nachvollziehbar zu machen.

6. Das Prinzip der Flexibilität widerspiegelt den explorativen Charakter der qualitativen Forschung. Der gesamte Forschungsprozess, insbesondere jedoch die Datenerhebung, wird flexibel gehandhabt, damit Raum für Unerwartetes bleibt. Dies „bedeutet nicht, dass die Untersuchung richtungslos vonstatten ginge; aber es bedeutet, dass der Blickwinkel zunächst weit ist und erst im Verlauf der Untersuchung fortschreitend zugespitzt wird" (Lamnek, 2010, S. 23).

6.2.3 Gütekriterien

Die Prinzipien der qualitativen Sozialforschung sind eng mit der Frage der Gütekriterien verknüpft. Die Diskussion, was gute qualitative Sozialforschung ausmacht, wird seit Langem und kontrovers geführt (Flick, 2012, 2014; Kuckartz, 2014). Während einige Forschende versuchten, die klassischen Gütekriterien quantitativer Sozialforschung (Objektivität, Reliabilität und Validität) auf qualitative Ansätze zu übertragen (vgl. z. B. Kuckartz, 2014; Miles, Huberman & Saldana, 2014), vertreten andere Forschende die Ansicht, Gütekriterien seien in der qualitativen Sozialforschung generell abzulehnen (vgl. Steinke, 2012). Eine dritte Gruppe von Forschenden plädiert dafür, spezifisch für die qualitative Sozialforschung entwickelte Kriterien anzuwenden (Flick, 2014; Steinke, 1999, 2012). So geht Flick (1987) „in doppelter Hinsicht vom Leitgedanken der *Gegenstandsangemessenheit* [aus]: Nicht nur die Methoden sollten dem erforschten Gegenstand angemessen sein, sondern auch die Kriterien der Wertung sollten den eingesetzten Methoden gerecht werden können" (S. 247, Herv. i. O.).

Vorliegend wird das dritte System verwendet. Die Anwendung klassischer Gütekriterien wurde verworfen, weil diese in erster Linie in der von Mayring entwickelten qualitativen Inhaltsanalyse zur Anwendung kommen. Kuckartz

(2014) wendet ein von Miles, Huberman und Saldana (2014) auf qualitative Forschung angepasstes System an. Dieses ist jedoch fast ausschliesslich auf die Analyse der Daten anwendbar und behandelt die anderen Aspekte des Forschungsprozesses, insbesondere dessen Indikation und die Erhebung der Daten, nur am Rande. Auch der Verzicht auf Gütekriterien erscheint nicht angemessen, da die Autorin die Ansicht vertritt, dass diese helfen, die willkürliche Durchführung des Forschungsprozesses zu verhindern und die Nachvollziehbarkeit für Drittpersonen zu verbessern.

Steinke (1999, 2012) hat umfassende Kriterien für qualitative Sozialforschung entwickelt, die im Hinblick auf die vorliegende Studie diskutiert werden. Sie unterscheidet sieben Kernkriterien, die jeweils untersuchungsspezifisch konkretisiert werden. Ein achtes Kriterium, jenes der ethischen Standards, wird in Ergänzung zu Steinke in den Katalog aufgenommen (vgl. dazu insb. Misoch, 2015).

1. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit: Dieses Kriterium bezieht sich auf die Herausforderung, dass qualitative Forschung nur begrenzt standardisierbar ist, weshalb die Replikation von Studien nicht möglich ist. Steinke (2012)[16] fordert deshalb, dass die Forschung so erfolgt, dass sie intersubjektiv nachvollziehbar ist. Diesem Anspruch kann in mehrfacher Weise Rechnung getragen werden. Erstens soll der Forschungsprozess detailliert dokumentiert werden, damit er von Drittpersonen nachvollzogen und beurteilt werden kann. Eine detaillierte Dokumentation beinhaltet die Reflexion des Vorverständnisses und der Erwartungen des Forschers oder der Forscherin, die Beschreibung der Erhebungsmethoden und des Erhebungskontexts, das Darlegen der Transkriptionsregeln, der Auswertungsmethoden, aufgetretener Schwierigkeiten und getroffener Entscheidungen sowie die Diskussion der Kriterien, welche die Arbeit erfüllen soll. Das vorliegende Kapitel hat zum Ziel, der Leserin und dem Leser diese Punkte aufzuzeigen. Ausserdem wird der gesamte Forschungsprozess reflektiert (Abschnitt 6.7). Zweitens legt Steinke Forschenden nahe, Daten in Gruppen zu interpretieren. Dies ist vorliegend nicht möglich, da es sich um eine Einzelarbeit handelt. Jedoch wurden während der Analysenphase mehrfach Teilresultate sowie Unsicherheiten zur Kodierung und Interpretation der Daten mit externen Personen besprochen. Drittens empfiehlt Steinke die Anwendung kodifizierter Verfahren und – falls Abweichungen von solchen Verfahren notwendig sind – detaillierte Beschreibungen der gewählten Schritte. Diesbezügliche Erläuterungen folgen im Abschnitt zur Konzeption des Forschungsdesigns (Abschnitt 6.3).

2. Indikation des Forschungsprozesses: Dieses Kriterium betrifft die Entscheidungen bezüglich des gewählten Vorgehens. Ist ein qualitatives Vorgehen angemessen? Entsprechen die Erhebungs- und Auswertungsmethoden dem Untersuchungsgegenstand? Sind die gewählten Transkriptionsregeln und

16 Die nachfolgenden Ausführungen zu den einzelnen Kriterien beziehen sich, wo nicht anders angegeben, auf dieses Werk.

die Samplingstrategie sinnvoll? Sind die Bewertungskriterien angemessen? Die sorgfältige Dokumentation aller Arbeitsschritte und Entscheidungen erlaubt es nachzuvollziehen, weshalb die Forscherin den gewählten Weg einschlug und andere Möglichkeiten verwarf.

3. Empirische Verankerung: Gemäss diesem Kriterium soll sowohl die Bildung als auch die Überprüfung von Hypothesen und Theorien empirisch begründet sein. Das Kriterium kann durch die Verwendung kodifizierter Verfahren, Textbelege, das Anwenden der analytischen Induktion, die Prüfung von theoriebasierten Prognosen oder durch kommunikatives Validieren bewertet werden. Vorliegend werden kodifizierte Verfahren angewendet; allfällige Abweichungen werden detailliert beschrieben. Erkenntnisse werden mit Zitaten illustriert.

4. Limitation: Die Limitation bezieht sich auf die Grenzen der Verallgemeinerbarkeit der entwickelten Theorie. Während Verallgemeinerungen angestrebt werden sollen, müssen die Grenzen der Gültigkeit der Theorie anerkannt werden. Dies betrifft unter anderem die Identifikation von Kontexten, auf welche die Theorie übertragen werden kann, sowie von Bedingungen, die für einen solchen Transfer erfüllt sein müssen. Diese Aspekte werden in der Diskussion der Ergebnisse reflektiert (Kapitel 7–9).

5. Kohärenz: Diese Kriterium verlangt, dass die entwickelte Theorie in sich konsistent ist. Mögliche Grenzen der Kohärenz werden aufgezeigt, indem in den Daten auftretende Widersprüche und Zweifel diskutiert und offengelegt werden.

6. Relevanz: Dieses Kriterium erfordert, dass die entwickelte Theorie von der Praxis aufgegriffen werden kann und für diese einen Nutzen hat. Dies wird unter anderem dadurch gefördert, dass die Untersuchung möglichst praxisnah gestaltet wird und die Befragten als kompetente Partnerinnen und Partner erachtet werden. Relevanz bezieht sich dabei sowohl auf die Fragestellung selbst als auch auf den Beitrag, den die entwickelte Theorie leisten kann. Dies betrifft insbesondere die Verallgemeinerbarkeit, die Darstellung sowie den Grad an neuen Erkenntnissen und neuen Lösungsansätzen. Dieses Kriterium wird vor allem in den Kapiteln 7 und 8 aufgenommen.

7. Reflexion der Rolle der Forscherin: Die Rolle der Forscherin muss reflektiert werden, weil die Person der Forscherin sowie deren Vorwissen im gesamten Forschungsprozess eine wichtige Rolle spielt. Denn „[b]eim Versuch, die Sicht des Subjekts zu verstehen, klinkt sich der Interpret als Fremder ein“ (Bergold & Breuer, 1987, S. 24). In diesem Sinne wird das angewandte Vorwissen, welches in den Kapiteln 2–5 bereits ausführlich dargelegt wurde, in den nachfolgenden Ausführungen wo angezeigt weiter expliziert und die Positionalität der Forscherin kritisch reflektiert.

8. Ethische Standards: In der Methodenliteratur wird oft betont, dass zum Schutz der Untersuchungspersonen ethische Standards befolgt werden müssen

(Flick, 2007; Hopf, 2012; Misoch, 2015). Misoch (2015) definiert sieben ethische Grundprinzipien: (1) Respekt; (2) Informationspflicht; (3) Vertraulichkeit/Anonymität/Datenschutz; (4) Einverständnis; (5) Freiwilligkeit der Teilnahme und Widerrufsrecht; (6) Wahrung der Persönlichkeitsrechte und (7) Schutz der Befragten. Zusammengefasst bedeuten diese ethischen Grundsätze, dass die Forscherin zu den Untersuchungspersonen eine von Respekt, Vertrauen und Transparenz geprägte Beziehung aufbauen soll, damit die Rechte der Untersuchungspersonen, insbesondere die Vertraulichkeit ihrer Daten, gewährleistet sind. Die Teilnahme muss freiwillig erfolgen, was das Recht mit einschliesst, das Einverständnis zur Verwendung der erhobenen Daten jederzeit zurückzuziehen. Die diesbezüglich getroffenen Massnahmen werden in Abschnitt 6.6 beschrieben.

6.3 Konzeption des Forschungsdesigns

Aus den Prämissen des symbolischen Interaktionismus folgt der Schluss, dass die Forscherin die Welt aus der Perspektive der Beforschten wahrnehmen muss. Dazu kommen Methoden zur Anwendung, welche „die subjektiven Ebenen der Interpretation durch die Akteure in einer konkreten Situation mit einbeziehen“ (Lamnek, 2010, S. 35).

Die Forscherin entschied, auf die Methode der Gruppendiskussionen zurückzugreifen, um die Sichtweisen von Lehrpersonen detailliert zu erfassen. Die Wahl dieses Erhebungsinstruments sowie die konkreten Schritte werden nachfolgend erläutert. Obwohl „[g]erade im Hinblick auf die Erforschung von Meinungen und Einstellungen, die auch tabuisierte Anteile enthalten“ (Flick, 2012, S. 248) verschiedentlich für die Datenerhebung in Gruppen plädiert wird, stellt Lamnek (2005) fest, dass die „Gruppendiskussion als stärker qualitative Methode […] in der wissenschaftlich-methodischen Literatur eher ein Schattendasein“ fristet (S. 11). Aus diesem Grund wird der theoretischen und methodischen Verortung des gewählten Vorgehens sowie den damit verbundenen möglichen Herausforderungen besondere Beachtung geschenkt. Zuerst wird kurz aufgezeigt, wie sich Datenerhebungen in Gruppen historisch entwickelt haben und welche unterschiedlichen Begriffe verwendet werden (Abschnitt 6.3.1), danach werden verschiedene Typen von Gruppendiskussionen vorgestellt und in der Methodendiskussion verortet (Abschnitt 6.3.2), um schlussendlich die problemzentrierte Gruppendiskussion detailliert zu beschreiben (Abschnitt 6.3.3). Danach wird die Fallauswahl kommentiert (Abschnitt 6.3.4) und der verwendete Leitfaden vorgestellt (Abschnitt 6.3.5).

6.3.1 Historische Entwicklung von Datenerhebungen in Gruppen

Befragungen in Gruppen haben ihren Ursprung im angloamerikanischen Raum. Bei den Studien von Merton und Kendall (1979/1946), auf welche die sogenannten *focus group interviews* zurückgehen, standen forschungsökonomische Aspekte im Zentrum. Fokusgruppen wurden hauptsächlich zur Exploration eingesetzt, um quantitative Erhebungsinstrumente zu entwerfen (Loos & Schäffer, 2001). Auch in der Marktforschung finden sie vermehrt Anwendung (Krueger & Casey, 2015; Mayerhofer, 2009; Przyborski & Riegler, 2010). Ab den 1980er-Jahren wurden methodische und methodologische Überlegungen angestellt, wie Befragungen in Gruppen auch anderweitig und insbesondere als vollwertige Erhebungsmethode eingesetzt werden können (Loos & Schäffer, 2001).

In Deutschland wurde die Konzeption von Gruppenerhebungen durch die Frankfurter Schule, vertreten durch Pollock (1955) und Mangold (1960), massgeblich beeinflusst. Pollock (1955) verfolgte mit Gruppendiskussionen das Ziel, die „öffentliche Meinung“ (S. 3) zu erforschen, was im Rahmen von Einzelbefragungen nicht möglich sei:

> In Rede und Gegenrede, durch die Versuche, die anderen Angehörigen der Gruppe von der Richtigkeit der eigenen Auffassung zu überzeugen, durch den Einfluss, den die Gruppenmeinung (Gruppenstandards) auf die Haltung des Individuums ausübt, kurz, durch die Dynamik der Auseinandersetzung mit dem Thema, soll die Einstellung der Versuchsteilnehmer und die sie wesentlich mit konstituierende Wechselbeziehung zwischen Individuum und Gruppe sichtbar gemacht werden. Es sollte vermieden werden, Einstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen der Menschen in einer Isoliertheit zu studieren, in der sie kaum je vorkommen. Darüber hinaus sollte das Gruppengespräch es gestatten, statt jeweils nur einen Aspekt der Meinungen und Einstellungen, deren Komplexität und Vielschichtigkeit zu erfassen und auch die in ihnen enthaltene kontradiktorische Tendenz offenbar werden zu lassen (S. 34).

Obwohl die zentrale Rolle der Gruppe für die Meinungsbildung betont wurde, stand für Pollock das Erheben der individuellen Meinung im Zentrum des Verfahrens (Loos & Schäffer, 2001). Mangold (1960) hingegen argumentiert, dass aus Gruppendiskussionen nicht indivi-duelle Einstellungen und Meinungen hervorgehen, sondern sogenannte „informelle Gruppenmeinungen“ (Kapitel IV) oder, mit anderen Worten, „*kollektiv verankerte Orientierungen*“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 21, Herv. i. O.). In den 1970-er Jahren wurde das Verfahren unter anderem von Niessen (1977) weiterentwickelt. Unter Bezugnahme auf das interpretative Paradigma und den symbolischen Interaktionismus argumentiert er, dass die geäusserten Meinungen gruppenspezifisch seien und somit situationsabhängig interpretiert werden müssen. Gruppendiskussionen seien folglich nur in Realgruppen zielführend, deren Mitglieder vom Thema direkt betroffen sind (Loos & Schäffer, 2001).

Parallel dazu entwickelten Bohnsack, Loos und Schäffer ein auf die Wissenssoziologie und die dokumentarische Methode basiertes Gruppenverfahren,

welches dazu dient, kollek-tive Orientierungsmuster zu identifizieren (Bohnsack, 2013; Loos & Schäffer, 2001; Loos & Bohnsack, 2013). Dabei dient die Gruppe sowohl als Erhebungs- als auch als Analyseneinheit, um kollektive Erfahrungsräume zu erschliessen. Dieses Verfahren unterscheidet sich stark von den anderen Konzeptionen von Gruppendiskussionen.

6.3.2 Die Gruppendiskussion als Verfahren zur Ermittlung von Sichtweisen

Datenerhebungen in Gruppen kombinieren die Erhebung verbaler Daten mit Gruppenprozessen. Der wohl wichtigste Diskussionspunkt in Bezug auf die Anwendung von Gruppendiskussionen in der qualitativen Sozialforschung betrifft demnach auch das Erkenntnisinteresse: Was unterscheidet eine Erhebung in Gruppen von Einzelinterviews? Und welche Erkenntnisse erhofft sich die Forscherin davon? Lamnek (2005) unterscheidet drei Erkenntnisziele: (1) das Verstehen von gruppeninternen Abläufen; (2) das Erschliessen von inhaltlichen Themen und (3) eine methodische Unterstützung. Zur methodischen Unterstützung kommen Gruppendiskussionen unter anderem in der Methodentriangulation, zur Exploration im Vorfeld von (oft quantitativen) empirischen Studien oder in Pretest-Verfahren zur Anwendung. Was inhaltlich angelegte Studien betrifft, nimmt Lamnek die erwähnte Diskussion zum Forschungsgegenstand von Gruppendiskussionen auf: Werden über Gruppendiskussionen individuelle Einstellungen und Meinungen ermittelt, wie dies insbesondere die Markt- und Meinungsforschung zum Ziel hat, oder handelt es sich dabei um kollektive oder Gruppenmeinungen?

Diese Frage ist eng verbunden mit der Begriffswahl. Flick (2012) und Misoch (2015) unterscheiden zwischen *Gruppeninterviews/Gruppenbefragungen*, *Fokusgruppen* und *Gruppendiskussionen*. Bei Gruppeninterviews handelt es sich gemäss Flick (2012) um die parallele Befragung von mehreren Personen, ohne dass eine Diskussion unter den Teilnehmenden stimuliert wird. Erhoben wird folglich die Einzelmeinung. Gruppendiskussionen hingegen bauen auf der Gruppendynamik und der Diskussion unter den Befragten auf. Theoretisch im symbolischen Interaktionismus verortet, können Gruppendiskussionen ebenfalls Einzelmeinungen fokussieren, wie aus dem Zitat Pollocks (1955) hervorgeht. Dabei handelt es sich jedoch um *öffentliche* Einzelmeinungen, die nicht in einer (abstrakten) Isoliertheit, sondern im natürlichen Umfeld einer Gruppe erhoben werden. Krüger (1983) hingegen fokussiert das Verstehen von Gruppenmeinungen, die sich im Verlaufe einer Gruppendiskussion bilden.

Die Abgrenzung von Fokusgruppen (vgl. u. a. M. Schulz, Mack & Renn, 2012) gegenüber von Gruppendiskussionen gestaltet sich schwierig, weshalb diese beiden Formen der Datenerhebung in Gruppen oft gleichgesetzt werden

(vgl. Vogl, 2014). Bei beiden wird die Gruppendynamik genutzt, um die Sichtweisen der Befragten detaillierter und pointierter zu erfassen. Flick (2012) argumentiert, dass Fokusgruppen insbesondere in der Markt- und Evalua-tionsforschung angewendet werden, während Gruppendiskussionen für die Erhebungen von Meinungen und Einstellungen geeignet sind und daher in erster Linie in der akademischen Forschung angesiedelt werden. Misoch (2015) ortet den Unterschied in erster Linie im Erkenntnisinteresse: Fokusgruppen fokussieren den Inhalt und werden stärker von der Moderation geleitet, währenddessen Gruppendiskussionen auf die Gruppendynamik abzielen, weshalb die Moderation eine eher zurückhaltende Rolle einnimmt. Trotzdem hält auch Misoch (2015) fest, dass Gruppendiskussionen sich ebenfalls für die Erhebung von Meinungen eignen. Weiter wird angesichts der unterschiedlichen historischen Entwicklung oft zwischen einem deutschen und einem amerikanischen Grundverständnis unterschieden, wobei Gruppendiskussionen Ersterem und Fokusgruppen Letzterem zugesprochen werden (vgl. z. B. Bohnsack & Przyborski, 2007; Przyborski & Riegler, 2010).

Diese Abgrenzungsschwierigkeiten führen sowohl Lamnek (2005) als auch Kühn und Koschel (2011) dazu, konsequent von Gruppendiskussionen zu sprechen. In Anlehnung an Morgan (1997) definiert Lamnek (2005) den Begriff dabei wie folgt: „Die Gruppendiskussion ist eine Erhebungsmethode, die Daten durch die Interaktionen der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bestimmt wird“ (S. 27). Dieses Verständnis wird auch für die vorliegende Arbeit verwendet.

Der Einsatz von Gruppendiskussionen ist für die hier angestrebten Ergebnisse aus mehreren Gründen angezeigt. Während das Erheben von Einzelmeinungen in Gruppen oft kritisiert wird, bekräftigt Krüger (1983) die von den Frankfurtern formulierten Hypothesen zur Bildung und Wirkung von Meinungen und Einstellungen:

> 1. Meinungen und Einstellungen werden nicht isoliert entwickelt oder wirken isoliert, sie stellen oft nur ein vages oder diffuses Potential dar. Sie können 2. Schwankungen unterliegen und widersprüchlich sein. Durch eine erzwungene Diskussion können 3. psychologische Sperren durchbrochen und noch latente Einstellungen offenbart werden. 4. Dem eigentlichen Inhalt von Aussagen, der durch Rationalisierungen bei den Diskutierenden verdeckt wird, kann in der GD [Anm: Gruppendiskussion] näher gekommen werden (Krüger, 1983, S. 93).

Folglich entsteht in Gruppendiskussionen eine Wechselwirkung zwischen verschiedenen Teilnehmenden, wodurch Handlungszusammenhänge und soziale Strukturen rekonstruierbar werden (Krüger, 1983). Genau diese Verständnis ist es, welches auch den Ausführungen von Pollock (1955) zugrunde liegt. So ermöglichen es „gerade soziale Interaktions- und Vergleichserfahrungen, eine eigene Vorstellung von der eigenen Person und ihrer Verortung in der Welt zu gewinnen“ (Kühn & Koschel, 2011, S. 54):

> Aus einer sozialpsychologischen Perspektive ist es nicht die Gruppe, die einen verzerrenden Einfluss auf individuelle Ansichten hat – es ist umgekehrt das Bild eines selbständig handelnden und entscheidenden Individuums, das als eine verzerrte Darstellung sozialer Realität zu betrachten ist (Kühn & Koschel, 2011, S. 53).

Auch Mayring (2002) verbindet mit Gruppendiskussionen die Hoffnung, dass „psychische Sperren durchbrochen werden können und die Beteiligten dann die Einstellungen offen legen, die auch im Alltag ihr Denken, Fühlen und Handeln bestimmen" (S. 77). Damit verbunden ist auch das Prinzip der Naturalistizität, gemäss welchem empirische Untersuchungen auf Methoden zurückgreifen sollen, die es ermöglichen, „weitest gehend alltägliche, mindestens alltagsnahe Kommunikationssituationen zu schaffen" (Lamnek, 2005, S. 51). Werden Interaktionen zwischen den Teilnehmenden einer Gruppendiskussion sowie zwischen den Teilnehmenden und der Moderation nicht als Störfaktor, sondern als konstitutiver Bestandteil der Methode betrachtet und wird in der Analyse entsprechend damit umgegangen, können Gruppendiskussionen „einigermassen realistische Ergebnisse liefern" (ebd.).

Durch die Annäherung an eine natürliche Gesprächssituation kann in Gruppendiskussionen zudem der soziale Lebensbereich einer Gruppe ausführlich diskutiert und dadurch vollständiger abgebildet werden. So hält Blumer (1973) in seinen Ausführungen zum symbolischen Interaktionismus fest:

> Eine kleine Anzahl […] Individuen, die zu einer Diskussions- und Informantengruppe zusammengebracht werden, sind ein Vielfaches gegenüber einer repräsentativen Stichprobe wert. Solch eine Gruppe, die gemeinsam ihren Lebensbereich diskutiert und ihn intensiv prüft, wenn ihre Mitglieder sich widersprechen, wird mehr dazu beitragen, die den Lebensbereich verdeckenden Schleier zu lüften als jedes andere Forschungsmittel, das ich kenne (S. 123).

Positionen können sich im Laufe der Diskussion weiterentwickeln, was von Kritikerinnen und Kritikern oft als Argument angeführt wird, auf Erhebungen in Gruppen zu verzichten. Befürworterinnen und Befürworter hingegen machen geltend, dass es gerade diese neu entwickelten oder zum Vorschein kommenden Argumente und Meinungen sind, welche die Forschung bereichern. Denn diese seien besser reflektiert und würden deutlicher artikuliert, weil die Teilnehmenden versuchen, ihren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern gegenüber Ähnlichkeiten und Unterschiede explizit zu machen (Kühn & Koschel, 2011; Vogl, 2014). Folglich sind Gruppendiskussionen gut geeignet, die Heterogenität von Sichtweisen abzubilden (Lamnek, 2005). Vor allem in der Marktforschung werden Gruppendiskussionen eingesetzt, um die Bedürfnisse, Werte und Vorlieben von potentiellen Kundinnen und Kunden zu erforschen, was auch unter dem Stichwort *consumer insights* bekannt ist (Kühn & Koschel, 2011). Auch wenn vorliegend nicht die Konsumgewohnheiten von Lehrpersonen analysiert werden, befinden sich die Sichtweisen von Lehrpersonen in einer Art *black box*, welche anhand von Gruppendiskussionen ausge-

leuchtet werden soll. Die Gruppendiskussion bietet dabei gegenüber von Einzelinterviews den Vorteil, dass sich die Lehrpersonen in einem diskursiven Austausch einem ihnen oft nur am Rande vertrauten Thema – der Menschenrechtsbildung – langsam annähern und sich ihrer eigenen Position bewusst werden können.

Damit dies geschehen kann, muss eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen werden. Die Teilnehmenden müssen sich ernstgenommen fühlen, damit eine authentische und angeregte Diskussion entsteht (Lamnek, 2005). Eine solche Atmosphäre lindert auch die Gefahr sozial erwünschter Aussagen. Einige Autorinnen und Autoren bemängeln, dass in Gruppen das Phänomen der sozialen Erwünschtheit ausgeprägter sei als in Einzelinterviews, weil sich die Teilnehmenden der Gruppe verpflichtet fühlten. Andere gehen vom gegenteiligen Fall aus, weil innerhalb der Gruppe die Möglichkeit bestehe, zu einzelnen Diskussionspunkten zu schweigen, und weil sich die Teilnehmenden nicht direkt gegenüber der Forscherin, sondern gegenüber ihren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern äussern (vgl. dazu Kühn & Koschel, 2011). Dem Phänomen der sozialen Erwünschtheit muss nichtsdestotrotz Rechnung getragen werden. Ein sorgfältiger Umgang mit gruppendynamischen Aspekten während der Gruppendiskussionen sowie deren kontinuierliche Reflexion während des Auswertungsprozesses sind unabdingbar.

Insgesamt scheinen angesichts der beschriebenen Unterschiede Gruppendiskussionen besser geeignet, die vorliegende Fragestellung zu bearbeiten als Einzelinterviews. Die Option, Daten anhand von Beobachtungen im Feld oder Videoanalysen zu erheben, wurde verworfen, da diese Methoden insbesondere dann angezeigt sind, wenn das konkrete Verhalten und die Praxis untersucht werden. Vorliegend stehen jedoch die Sichtweisen von Lehrpersonen im Vordergrund, welche durch Beobachtungen nicht erschlossen werden können.

6.3.3 Die problemzentrierte Gruppendiskussion

Kühn und Koschel (2011) unterscheiden vier Arten von Gruppendiskussionen: die problemzentrierte, die themenzentrierte, die rekonstruktiv-dokumentarische und die morphologische. Die *problemzentrierte Gruppendiskussion* wurde von ihnen (2011) in Anlehnung an das problemzentrierte Interview von Witzel (1982, 2000) entwickelt. Während Witzel auf Gruppendiskussionen lediglich zur Vorbereitung von Einzelinterviews zugriff, nahmen Kühn und Koschel (2011) seine grundlegenden Gedanken auf, um problemzentrierte Gruppendiskussionen zu einer eigenständigen Methode aufzuwerten. Die Methode beruht auf den Grundsätzen des symbolischen Interaktionismus und der *Grounded Theory* und zielt auf die gegenstandsbezogene Theoriebildung ab. Während des gesamten Forschungsprozesses werden induktive und deduktive

Schritte kombiniert. Diese offene Herangehensweise ermöglicht es, soziale Zusammenhänge problembezogen und aus Sicht der Betroffenen zu verstehen.

Gegenüber der von Leithäuser und Volmerg (1977) begründeten Methode der *themenzentrierten Gruppendiskussion* unterscheidet sich die problemzentrierte Gruppendiskussion insbesondere dadurch, dass erstere auf einem tiefenhermeneutischen Ansatz aufbaut und „die Analyse der den Meinungen und Einstellungen der Diskussionsteilnehmer zugrunde liegenden tieferen Bewusstseinsstrukturen" (S. 187) zum Ziel hat. Dazu werden Bezüge zu theoretischen Annahmen der Psychoanalyse hergestellt. Die problemzentrierte Gruppendiskussion verzichtet im Sinne der gegenstandsbezogenen Theoriebildung auf einen solchen theoretischen Rahmen (Kühn & Koschel, 2011).

Die *rekonstruktiv-dokumentarische Gruppendiskussion* wiederum knüpft an die Wissenssoziologie von Mannheim an. Sie wurde, wie bereits erwähnt, insbesondere von Bohnsack, Loos und Schäffer stark geprägt (Bohnsack, 2013; Loos & Schäffer, 2001; Loos & Bohnsack, 2013). Sie hat zum Ziel, „tiefer liegende kollektive oder milieuspezifische Strukturen" (Bohnsack & Przyborski, 2007, S. 496) zu rekonstruieren, um das Entstehen von Gruppenmeinungen nachvollziehen zu können. Anhand der dokumentarischen Methode sollen kollektive Orientierungsmuster aufgezeigt werden, indem die gesamte Diskussion über einen Gegenstand von den Einzeläusserungen getrennt wird (Lamnek, 2010; Przyborski & Riegler, 2010).

Gruppendiskussionen, die auf einem *morphologischen* Grundverständnis aufbauen, werden gemäss Kühn und Koschel (2011) in der Methodenliteratur zur qualitativen Sozialforschung vernachlässigt. In der Marktforschung hingegen sind sie weit verbreitet. Die Morphologie ist eine psychologische Theorie, die von Salber (2006/1969, 2009/1965) entwickelt wurde. Ihr Grundgedanke ist, dass sich das Verhalten einzelner Personen nur in Bezug auf die Gruppe erklären lässt, in der sie auftreten; individuelle Beweggründe oder die Persönlichkeit reichen als Erklärung nicht aus. Ähnlich wie bei der rekonstruktiven Sozialforschung geht es bei der morphologischen Gruppendiskussion darum, kollektive Prozesse zu erschliessen.

Der problemzentrierte Ansatz von Kühn und Koschel erlaubt es, eine Balance zwischen einer individuenzentrierten und einer kollektiven Sichtweise zu finden. So steht in der vorliegenden Studie weder das Individuum mit seiner ganz persönlichen Geschichte noch das Milieu der Schule im Vordergrund, sondern Lehrpersonen, die in einem gemeinsamen Umfeld, das von viel Individualität geprägt ist, persönliche Erfahrungen machen. Insofern ist weder ein morphologischer noch ein rekonstruktiv-dokumentarischer Ansatz sinnvoll. Stattdessen soll das Thema Menschenrechtsbildung in der Schule aus Sicht einer direkt betroffenen Gruppe diskutiert werden. Nichtsdestotrotz bleibt die Herausforderung, zwischen kollektiven und individuellen Sichtweisen zu unterscheiden. Wie damit umgegangen wird, wird im Rahmen der Beschreibung des Analyseprozesses (Abschnitt 6.6) erläutert.

6.3.4 Fallauswahl und Stichprobe

Nachdem der Entscheid für die Datenerhebung mittels Gruppendiskussionen gefallen war, musste bestimmt werden, welche Schulen und welche Lehrpersonen kontaktiert werden. Der Stichprobenziehung kommt in der qualitativen Sozialforschung eine grosse Bedeutung zu (Kelle & Kluge, 2010). Aufgrund der zu erwartenden Datenmenge und dem erheblichen Aufwand, der mit deren Erhebung und Auswertung verbunden ist, kann nur mit einer relativ geringen Anzahl von Fällen gearbeitet werden. Im Gegensatz zu quantitativen Ansätzen wird in qualitativen Studien keine Repräsentativität angestrebt. Nichtsdestotrotz kann der Forschungsgegenstand auch in qualitativen Forschungsdesigns nur angemessen untersucht werden, wenn die Stichprobe „*möglichst unverzerrt*" (Kelle & Kluge, 2010, S. 41, Herv. i. O.) ist. Dies bedeutet, dass die Stichprobe so zusammengesetzt sein muss, dass alle „*theoretisch relevanten Merkmalskombinationen*" (ebd., Herv. i. O.) vertreten sind, um die Heterogenität des Untersuchungsfeldes abzubilden. Die Suche nach den für die Fragestellung und das Untersuchungsfeld massgebenden Fällen steht im Zentrum dieses Prozesses. Das in quantitativen Designs oft angewendete Zufallsverfahren wird diesen Anforderungen nicht gerecht. Deshalb werden in der Methodenliteratur alternative Ansätze für die Definition der Stichprobe vorgeschlagen, u. a. (1) die Suche nach Gegenbeispielen; (2) das *Theoretical Sampling* und (3) das Erstellen qualitativer Stichprobenpläne. Diese drei Vorgehen werden nachfolgend kurz erläutert.

Die Suche nach Gegenbeispielen beruht auf einer vorläufigen Hypothese, die zu Beginn des Forschungsprozesses formuliert wird. Nach der Formulierung der Hypothese wird gezielt nach Beispielen gesucht, die diese widerlegen. Wird ein solches Gegenbeispiel entdeckt, wird die Hypothese entsprechend umformuliert und präzisiert. Diese Schritte werden wiederholt, bis keine Gegenbeispiele mehr gefunden werden. Das Ziel dieses von der *Chicagoer Schule* entwickelten Vorgehens ist es, Hypothesen nicht nur zu überprüfen, sondern diese anhand von empirischen Daten weiterzuentwickeln (Kelle & Kluge, 2010). Für die vorliegende Studie ist dieser Ansatz nicht sinnvoll, da sie darauf abzielt, eine offene Fragestellung explorativ zu untersuchen. Ausserdem kann zu diesem Zeitpunkt noch keine theoretisch und empirisch hinreichend abgestützte Hypothese entwickelt werden, wie sie für die Suche nach Gegenbeispielen notwendig wäre.

Beim *Theoretical Sampling*, einer Auswahlstrategie, die von Glaser und Strauss (u. a. 2010; vgl. auch Strübing, 2014) im Rahmen der *Grounded Theory* entwickelt wurde, handelt es sich um ein zirkuläres Vorgehen: Die Fallauswahl und die Datenauswertung beeinflussen sich gegenseitig, da Fälle miteinander verglichen werden, die sich in Bezug auf die theoretisch relevanten Merkmale entweder besonders stark unterscheiden oder sich besonders ähnlich sind. Das Verfahren wird abgeschlossen, sobald die „theoretische Sättigung"

erreicht ist, das heisst, wenn eine ausreichende Anzahl von Untergruppen untersucht wurde. Dieses Vorgehen birgt den Nachteil, dass die Datenerhebungsphase nur begrenzt geplant werden kann. Ausserdem ist es schwierig, den Moment der theoretischen Sättigung zu bestimmen (Kühn & Koschel, 2011).

Als Alternative zu der Suche nach Gegenbeispielen und dem *Theoretical Sampling* schlagen Kelle und Kluge (2010) für Untersuchungsfelder, für welche bereits Kenntnisse über theoretisch relevante Merkmale vorliegen, das Erstellen eines qualitativen Stichprobenplans vor. Dadurch kann sichergestellt werden, dass Trägerinnen und Träger dieser Merkmale in der Stichprobe vertreten sind. Insofern kommt dem Vorwissen in dieser Phase des Forschungsprozesses eine grosse Bedeutung zu.

Für die vorliegende Studie wurde ein qualitativer Stichprobenplan als das angemessenste Verfahren erachtet, weil dieses einen pragmatischen Kompromiss zwischen der Offenheit des Forschungsprozesses und den beschränkten Ressourcen der Forscherin darstellt. Ausserdem handelt es sich um ein eingeschränktes Untersuchungsfeld, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die mit dem *Theoretical Sampling* einhergehenden Nachteile der begrenzten Planbarkeit und der Bestimmung der theoretischen Sättigung durch den gewonnenen Mehrnutzen (Flexibilität) nicht kompensiert werden könnten.

Der Stichprobenplan wurde in Anlehnung an Kelle und Kluge (2010) erarbeitet. Sie definieren drei Elemente, die im Rahmen des Stichprobenplans bestimmt werden müssen: (1) die theoretisch relevanten Merkmale für die Fallauswahl; (2) deren Ausprägungen und (3) die Grösse der Stichprobe.

Bei der Definition der relevanten Merkmale kommen der Fragestellung, den theoretischen Vorüberlegungen und dem Vorwissen zentrale Rollen zu. Als Erstes muss definiert werden, wie sich die „ideale“ Gruppe für eine problemzentrierte Gruppendiskussion zusammensetzt. In der einschlägigen Literatur wird zwischen natürlichen/realen und künstlichen/ad-hoc Gruppen unterschieden (Flick, 2012; Kühn & Koschel, 2011). Die natürliche Gruppe wird gemäss bestimmten Kriterien ausschliesslich zu Forschungszwecken zusammengestellt, das heisst, die Teilnehmenden kennen sich im Normalfall nicht. Die Realgruppe hingegen existiert auch im Alltag. Niessen (1977) argumentiert, dass Gruppen verwendet werden sollen, die „vom Gegenstand der Gruppendiskussion unabhängig von der Diskussion als in der Zusammensetzung identische Gruppen betroffen sind“ (S. 64), weil solche Realgruppen „von einer gemeinsamen Interaktionsgeschichte im Hinblick auf den Diskussionsgegenstand und damit von schon entwickelten Formen gemeinsamen Handelns und ihnen zugrunde liegender Bedeutungsmuster ausgehen“ (S. 66). In diesen gemeinsamen Orientierungsmustern orten Kühn und Koschel (2011) und Lamnek (2005, 2010) jedoch die Gefahr, dass bestimmte Aspekte, die für die Forschungsfrage relevant wären, nicht explizit erwähnt werden, weil sie von den Teilnehmenden als selbstverständlich erachtet werden. Ausserdem befürchten sie, dass im Vorfeld bestehende gruppendynamische Prozesse den Verlauf der

Diskussion beeinflussen. Die Wahl zwischen einer künstlichen und einer natürlichen Gruppe müsse deshalb im Lichte des Erkenntnisinteresses fallen, wobei Lamnek (2010) trotz der genannten Herausforderungen grundsätzlich Realgruppen bevorzugt, weil die „Natürlichkeit" den Prinzipien der qualitativen Sozialforschung besser entspreche.

Daraus ergaben sich zwei Möglichkeiten für die vorliegende Studie: Erstens hätten die Gruppen innerhalb eines Fachbereichs, jedoch mit Lehrpersonen verschiedener Schulen, gebildet werden können. Dies hätte vermutlich zu fundierteren Erkenntnissen in Bezug auf die Umsetzung der Menschenrechtsbildung in den einzelnen Fachbereichen geführt; die praktische Umsetzung hätte sich jedoch angesichts der relativ grossen Distanzen zwischen den Schulen schwierig gestaltet. Stattdessen fiel die Wahl auf die einzelnen Schulen, wobei Lehrpersonen verschiedener Fachbereiche in einer Gruppe zusammenkamen. Dadurch wurden eher interdisziplinär und überfachlich geprägte Diskussionen sowie fundiertere Erkenntnisse im Bereich des Schulklimas angestrebt. Diese Variante war logistisch einfacher umzusetzen, weil die Diskussionen in den Schulen durchgeführt werden konnten und folglich keine Reisetätigkeit seitens der Lehrpersonen erforderten.

In einem zweiten Schritt wurde entschieden, welche Stufe, welche Schulen und welche Lehrpersonen idealerweise in den Diskussionen vertreten sein sollten. Ein Vergleich verschiedener Stufen wurde bereits in einem frühen Stadium der Studie verworfen, weil sich die Stufen bezüglich Lehrpläne, Ausbildung der Lehrpersonen und Grad der Institutionalisierung stark unterscheiden. Die Wahl viel auf gymnasiale Maturitätsschulen, weil die Lehrpersonen auf dieser Stufe grosse Wahlfreiheit haben und folglich ihre Sichtweisen zur Menschenrechtsbildung besonders wichtig sind. Zudem befindet sich die Volksschule infolge des im Jahr 2014 verabschiedeten Lehrplan 21 in einer Umbruchphase, weshalb eine Studie auf der Primarstufe oder der Sekundarstufe I nicht angezeigt war.

Zuletzt mussten die Merkmale für die Auswahl der Schulen definiert werden. Auf der Ebene der Schulen wird den unterschiedlichen Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle zugemessen: die Schulen haben in der Ausgestaltung der Lernumgebung und projektbasierter Aktivitäten grossen Spielraum. Zudem wird in einigen Kantonen nach schuleigenen Lehrplänen unterrichtet. Unterscheidungsmerkmale der Schulen sind in erster Linie der Standort (Kanton; urban oder ländlich), der Status (privat oder öffentlich) und die Zertifizierung als UNESCO-assoziierte Schule. Das Merkmal Urbanität/Ruralität wurde verworfen, da die Gymnasien ein grosses Einzugsgebiet haben und sich vor allem die öffentlichen Schulen primär in Städten befinden. Zudem wurde aus Ressourcengründen der Radius auf die 55 Gymnasien der EDK-Region Ostschweiz reduziert (Kantone Glarus, Schaffhausen, Appenzell Ausserrhoden, Appenzell Innerrhoden, St. Gallen, Graubünden, Schwyz, Thurgau und Zürich).

In der Literatur sind Empfehlungen zur Anzahl der Gruppendiskussionen rar. Teilweise wird auf das oben erwähnte Prinzip der theoretischen Sättigung in der *Grounded Theory* verwiesen (vgl. z. B. Morgan, 1997; Kühn & Koschel, 2011, sprechen diesbezüglich von „Saturiertheit"). Kühn und Koschel (2011) kritisieren dieses Vorgehen als „praxisfremd" (S. 84) und empfehlen stattdessen als Grundsatz mindestens zwei Diskussionen pro Zielgruppe. Krüger und Casey (2015) hingegen legen Forschenden nahe, mit drei bis vier Diskussionen pro Zielgruppe zu arbeiten, damit die Gruppen innerhalb einer Zielgruppe miteinander verglichen werden können. Die definitive Anzahl der Gruppen soll anhand der Sättigung bestimmt werden. Lamnek (2010) wiederum hält fest, dass in vielen Fällen zwei bis fünf Diskussionen ausreichen, ohne diese Einschätzung zu begründen.

Die Forscherin entschied, eine Stichprobe von 20 Schulen anzustreben, die sich gleichmässig auf die verschiedenen Merkmalskombinationen verteilen, wobei jeder Kanton mindestens einmal vertreten sein sollte (vgl. Tabelle 6.1). Obwohl die Wunschzahl von fünf Schulen pro Merkmalskombination eher hoch angesetzt ist, rechtfertigt sie sich dadurch, dass sich die zwanzig Schulen auf neun Kantone mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen aufteilen.

Tabelle 6.1: Ideale Merkmalsverteilung gemäss Stichprobenplan

	öffentlich	**privat**
UNESCO-assoziiert	5	5
nicht UNESCO-assoziiert	5	5

Die erste Kontaktaufnahme mit den Gymnasien erfolgte telefonisch. Den so ermittelten Kontaktpersonen wurden die Einladung, ein Merkblatt mit den wichtigsten Informationen zur Studie sowie der Lebenslauf der Forscherin gesendet. In den meisten Fällen handelte es sich bei der Kontaktperson um ein Mitglied der Schulleitung oder dessen Sekretariats. Um die angestrebte Zahl von 20 Schulen und die gewünschte Verteilung auf alle Kantone zu erreichen, wurden alle Schulen, von denen eine Antwort ausblieb, ein zweites Mal angeschrieben und es wurde explizit darauf verwiesen, weshalb gerade ihre Teilnahme besonders erwünscht sei. Trotz dieser Massnahmen konnten nicht mehr als 12 Schulen für die Studie gewonnen werden. Zahlreiche Schulen begründeten ihre Absagen damit, dass sie sehr oft angefragt werden, an Studien teilzunehmen und folglich die notwendigen personellen Ressourcen nicht vorhanden seien. Andere gaben keinen Grund an oder reagierten auch auf die Nachfragen nicht.

Tabelle 6.2: Übersicht über die befragten Gruppen

Schule	Kanton	UNESCO-Assoziierung		Status		Teilnehmende
		ja	nein	öffentlich	privat	
1	GR	x			x	5
2	SG	x		x		5
3	SG		x		x	4*
4	SZ		x		x	6
5	SZ		x		x	6
6	SZ	x			x	5
7	TG		x	x		3
8	TG		x	x		4
9	ZH	x		x		5
10	ZH		x	x		3
11	ZH		x	x		4**
12	ZH	x		x		5
12		**5**	**7**	**7**	**5**	**55**

*Eine Lehrperson musste das Gespräch früher verlassen.
**Eine Lehrperson kam später zum Gespräch und musste es früher verlassen.
Legende: Kantone: GR = Graubünden; SG = St. Gallen; SZ = Schwyz; TG = Thurgau; ZH = Zürich

Tabelle 6.3: Merkmalsverteilung der befragten Gruppen

	öffentlich	privat
UNESCO-assoziiert	3	2
nicht UNESCO-assoziiert	4	3

Die Stichprobe setzte sich schlussendlich wie in den Tabellen 6.2 und 6.3 dargestellt zusammen. Die Kantone Appenzell Ausserrhoden, Appenzell Innerrhoden und Schaffhausen waren in der Stichprobe nicht vertreten. Öffentliche und private sowie UNESCO-assoziierte und nicht UNESCO-assoziierte Schulen waren relativ ausgewogen. Auf eine Ausweitung auf die gesamte Deutschschweiz wurde verzichtet, weil die Gesamtstichprobe die im Vorfeld definierten Merkmale aufweist und die angestrebte Anzahl Schulen eher grosszügig definiert war.

Was die Zusammenstellung der einzelnen Gruppen betrifft, waren ursprünglich, wie von Kühn und Koschel (2011) vorgeschlagen, fünf bis zehn

Teilnehmende pro Gruppe vorgesehen. Auf Empfehlung von Schulleitungsmitgliedern[17] entschied die Forscherin, diese Zahl auf fünf bis sechs zu reduzieren, da es schwierig sein würde, mit einer grösseren Gruppe einen gemeinsamen Termin zu finden. Kühn und Koschel (2011) nennen solche Gruppen „Mini-Gruppen“. Sie kommen vor allem zur Anwendung, wenn Expertinnen und Experten befragt werden. Vorliegend kann von einem Expertenstatus ausgegangen werden, weil der Forschungsgegenstand einen direkten Bezug zum beruflichen Umfeld der Befragten hat. Folglich war eine reduzierte Anzahl von Teilnehmenden nicht nur aus forschungspragmatischen, sondern auch aus methodologischen Gründen angezeigt.

Als einziges Merkmal für die einzelnen Teilnehmenden wurde das Fach definiert. Die Kontaktpersonen wurden gebeten, die Gruppe so zu bilden, dass alle im Rahmenlehrplan genannten Fachbereiche (Sprachen; Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften; Mathematik und Naturwissenschaften; Kunst, Musik und Sport[18]) vertreten sind. Auf die Berücksichtigung weiterer Merkmale wie Geschlecht und Dienstalter wurde verzichtet, nachdem die Forscherin mehrfach darauf hingewiesen wurde, dass sich die Rekrutierung ungeachtet allfälliger Kriterien schwierig gestalten würde. In den meisten Fällen wurden der Forscherin die Namen und Kontaktdaten der interessierten Lehrpersonen genannt; ein geeigneter Termin wurde anschliessend direkt mit den Lehrpersonen per Doodle ermittelt. In einigen Fällen wurde der Termin mit der Schulleitung abgesprochen. Die Herausforderung, einen gemeinsamen Termin zu finden, führte dazu, dass einige Diskussionen mit nur drei oder vier Teilnehmenden durchgeführt werden mussten. Die so zusammengestellten Gruppen (vgl. Tabelle 6.4) vereinten homogene (Beruf, Schule) und heterogene (Fach, Geschlecht) Aspekte.

Die Fachbereiche Sprachen und Sozial- und Wirtschaftswissenschaften waren klar übervertreten. Es nahmen fast doppelt so viele Männer wie Frauen teil. Das Dienstalter variierte sehr stark und war relativ ausgewogen verteilt, wobei dienstjüngere Lehrpersonen eher untervertreten waren.

---

17 Die Forscherin hatte anlässlich der am 20. August 2014 stattfindenden Zusammenkunft mit den Ansprechpersonen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Mittelschulen, organisiert von der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, die Gelegenheit, das Forschungsdesign vorzustellen und mit Vertreterinnen und Vertretern von Mittelschulen zu diskutieren.

18 Die Fachbereiche Bildende Kunst und Musik sowie Sport wurden für die Auswertung zusammengefasst, weil diese nur sehr schwach vertreten waren.

Tabelle 6.4: Übersicht über die befragten Lehrpersonen

	Fachbereich				**Geschlecht**	
Schule	**S**	**G/S/W**	**M/N**	**K/M/S**	**m**	**w**
1	2	1	1	1	4	1
2	1(1)*	2(1)	1	0	3	2
3	2	2	0	0	4	0
4	0(1)	3(1)	0	2	5	1
5	0(2)	2(2)	1	1	3	3
6	0(3)	1(3)	1	0	4	1
7	0(1)	1(2)	0	0(1)	3	0
8	3(1)	0(1)	0	0	2	2
9	1(2)	2(2)	0	0	2	3
10	2	1	0	0	0	3
11	1(1)	2(1)	1	0	3	1
12	3	2	0	0	3	2
	15(12)	**19(13)**	**5**	**4(1)**	**36**	**19**

Die Angaben in Klammern bezeichnen Lehrpersonen, die in mehreren Fachbereichen unterrichten.
Legende: Fachbereiche: S = Sprachen; G/S/W = Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften; M/N = Mathematik und Naturwissenschaften; K/M/S = Kunst, Musik und Sport; Geschlecht: m = männlich; w = weiblich

6.3.5 Konstruktion des Leitfadens

Die Verwendung von Leitfäden wird in der Literatur ausführlich diskutiert (vgl. Lamnek, 2005). Es kann grob zwischen drei Ansätzen unterschieden werden: Bei einigen Verfahren wird kein Leitfaden verwendet, sodass der Verlauf des Gespräches direkt von den Untersuchungspersonen bestimmt wird. In den meisten Fällen wurden der Forscherin die Namen und Kontaktdaten der interessierten Lehrpersonen genannt; ein geeigneter Termin wurde anschliessend direkt mit den Lehrpersonen per Doodle ermittelt. In einigen Fällen wurde der Termin mit der Schulleitung abgesprochen. Die Herausforderung, einen gemeinsamen Termin zu finden, führte dazu, dass einige Diskussionen mit nur drei oder vier Teilnehmenden durchgeführt werden mussten. Dieses Verfahren kommt insbesondere bei narrativen Ansätzen zur Anwendung. Genau gegenteilig wird beim standardisierten Leitfaden verfahren, der Frage für Frage abgearbeitet wird; Nachfragen werden nur gestellt, wenn diese der Klärung des

bereits Gesagten dienen. Dieser Ansatz wird vor allem dann angewandt, wenn eine hohe Vergleichbarkeit erzielt werden soll und die Daten primär mit quantitativen Methoden ausgewertet werden. Oft wird ein Mittelweg gewählt, wobei der Leitfaden bestimmte Themenkomplexe definiert, die angesprochen werden sollen; die Reihenfolge und die konkreten Fragen werden von der interviewenden Person ad hoc definiert. Der Grad der Verbindlichkeit eines solchen Leitfadens hängt vom Untersuchungsgegenstand und vom Erkenntnisinteresse ab. Lamnek (2005) weist darauf hin, dass ein zu rigider Leitfaden im Rahmen eines qualitativ angelegten Forschungsprojekts kontraproduktiv sein kann, weil dadurch die Umsetzung der Prinzipien der Offenheit und der Flexibilität beeinträchtigt wird.

Wie erwähnt lehnen Kühn und Koschel (2011) die problemzentrierte Gruppendiskussion eng an das von Witzel entwickelte problemzentrierte Interview an. Der Begriff *Problemzentrierung* soll darauf verweisen, dass sich die Diskussion auf ein *ex ante* definiertes Themenfeld fokussiert. Die Problemstellung wird anhand von Vorwissen identifiziert. Der Leitfaden spielt in diesem Verfahren eine zentrale Rolle, da er eine Balance zwischen der notwendigen Offenheit und der durch das Vorwissen gegebenen Strukturiertheit ermöglicht.

> Durch den Leitfaden wird sichergestellt, dass im Vorfeld als wichtig erachtete Themen und Fragestellungen während der Gruppendiskussion berücksichtigt werden. Versteht man ihn als eine unvollständige Landkarte für eine Wanderung, gibt er zumindest auch Impulse für die Reihenfolge, in der Themen und Fragestellungen besprochen werden – ohne allerdings eine feste Abfolge zu determinieren (Kühn & Koschel, 2011, S. 100).

Der auf dem Vorwissen aufbauende Leitfaden bildet einen „heuristisch-analytische[n] Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten" (Witzel, 2000). Dieser Rahmen wird von den Befragten mit empirischem Material gefüllt, welches dann in der Analysenphase ausgewertet wird. „Problemorientiertes Nachhaken" wird von Kühn und Koschel (2011, S. 102) explizit gefordert, damit die Fragestellung fundiert diskutiert und mögliche Widersprüche aufgedeckt werden können. Sie empfehlen, für den Leitfaden zwei bis vier Themenblöcke zu definieren und für jeden Block mehrere Fragen oder Stimuli vorzubereiten.

Vorliegend wurde in Anlehnung an dieses Vorgehen ein offener Leitfaden mit mehreren Themenkomplexen formuliert, die sich nahe an der Fragestellung orientieren. Alle Themenkomplexe mussten während der Diskussion angesprochen werden. Die Reihenfolge war, abgesehen von der Einstiegsfrage, nicht verbindlich definiert. Um die Teilnehmenden zu aktivieren, wurde während des Hauptteils immer wieder auf Stimuli-Materialien und Übungen zurückgegriffen. Der Leitfaden wurde an einem Gymnasium ausserhalb der Ostschweiz getestet. Er wurde anschliessend anhand der Rückmeldungen von zwei externen Personen sowie der Teilnehmenden des Testings überarbeitet (vgl. Tabelle 6.5, vollständige Version in Anhang A).

Tabelle 6.5: Struktur des Leitfadens

Einführung	Die Teilnehmenden werden begrüsst. Der Kontext des Forschungsprojekts sowie das Erkenntnisinteresse werden dargelegt. Die Teilnehmenden werden auf die Einwilligungserklärung und auf die Gesprächsregeln hingewiesen. Die Teilnehmenden stellen sich mit Namen, Fächern und Dienstalter vor.
Einstiegsfrage	Im Sinne eines lebensweltorientierten Einstiegs werden die Teilnehmenden aufgefordert, darzulegen, inwiefern das Thema Menschenrechte in ihrem Schulalltag eine Rolle spielt.
Themenblock 1: Definition von Menschenrechtsbildung	Die Teilnehmenden werden gebeten, sich individuell zu notieren, was sie unter Menschenrechtsbildung verstehen. Danach werden die Definitionen diskutiert. Im Anschluss stellt die Moderatorin die Arbeitsdefinition vor und stellt sie zur Diskussion.
Themenblock 2: Einstellungen zur Menschenrechtsbildung	Die Ziele, Methoden und Inhalte der Menschenrechtsbildung werden auf der Ebene der einzelnen Fächer und der gesamten Schule diskutiert. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, gemeinsam ein Diamantendiagramm mit den neun wichtigsten Themen zu legen.
Themenblock 3: Rahmenbedingungen	Die Teilnehmenden werden gefragt, welche Rahmenbedingungen ihres Erachtens für eine erfolgreiche Menschenrechtsbildung notwendig sind und ob diese erfüllt sind. Mögliche Widerstände innerhalb oder ausserhalb der Schule werden diskutiert.
Abschluss	Zum Abschluss werden die zentralsten Diskussionspunkte kurz zusammengefasst. Das weitere Vorgehen wird erklärt und die Teilnehmenden verdankt. Ausserdem besteht die Möglichkeit, der Moderatorin Fragen zum Forschungsprojekt oder zur Menschenrechtsbildung allgemein zu stellen.

Die Einstiegsfrage diente dazu, das Diskussionsthema einzuleiten und die nachfolgende Diskussion besser einzuordnen. Es ging nicht darum, einen vollständigen Überblick über die bisherige Praxis zu gewinnen. Das Ziel war vielmehr, ein Gefühl dafür zu bekommen, wo die Teilnehmenden bezüglich der Umsetzung von Menschenrechtsbildung stehen.

Anhand von Themenblock 1 sollte eruiert werden, inwiefern die Lehrpersonen mit dem Konzept der Menschenrechtsbildung vertraut sind und welches Verständnis sie davon haben. In einem ersten Schritt wurde die Frage des Verständnisses ohne Vorgabe eines bestimmten Rahmens diskutiert. Dies schien insbesondere unter dem Gesichtspunkt wichtig, dass in früheren Studien die Interpretation der Resultate teilweise dadurch erschwert wurde, dass den Antworten der Lehrpersonen unterschiedliche Verständnisse zugrunde lagen. Die offene Frage ermöglichte den Teilnehmenden, ihr persönliches Verständnis von Menschenrechtsbildung fast ohne vorhergehende Einflussnahme darzulegen. Um zu verhindern, dass die Diskussion von der Antwort der ersten Lehrpersonen dominiert wird, wurden die Teilnehmenden aufgefordert, sich individuell Notizen zu machen, bevor die Antworten in der Gruppe diskutiert wurden. Jedoch können auch mit Hilfe eines solchen „Selbstausfüllers" (Kühn &

Koschel, 2011, S. 113) gruppendynamische Effekte nicht ganz verhindert werden, wobei dies im Rahmen einer Gruppendiskussion auch nicht intendiert ist.

In einem zweiten Schritt wurden die Verständnisse anhand der in Kapitel 3 (vgl. Abbildung 3.1) hergeleiteten Arbeitsdefinition diskutiert. Die Arbeitsdefinition wurde in A3-Format auf farbigen Karten dargestellt und erläutert. Die Visualisierung sollte dazu dienen, die Ziele, die drei Ebenen und die menschenrechtsbasierte Lernumgebung verständlicher zu machen und die nachfolgende Diskussion anzuregen. Ausserdem wurde die Arbeitsdefinition im Sinne eines Idealtyps verwendet; die Lehrpersonen konnten im Laufe der Diskussion immer wieder darauf Bezug nehmen und allfällige Vorbehalte formulieren. Dadurch konnte die Diskussion auf den Untersuchungsgegenstand fokussiert werden, ohne ihn zu sehr einzuschränken.

In Themenblock 2 ging es darum festzustellen, ob die Lehrpersonen Menschenrechtsbildung befürworten und in welcher Form. Es wurden sowohl die einzelnen Fächer als auch die Schule als Ganzes angesprochen. Die Lehrpersonen wurden ermutigt, zur Arbeitsdefinition Stellung zu nehmen, aber auch ihre eigenen Erfahrungen zu reflektieren. Ein Teil dieser Diskussion war den Inhalten gewidmet, die nach Ansicht der befragten Lehrpersonen auf der Gymnasialstufe thematisiert werden sollten. Für die Diskussion dieser Themen wurden die Teilnehmenden aufgefordert, gemeinsam ein Diamantendiagramm mit den neun wichtigsten Themen zu legen.[19] Dadurch sollten die Teilnehmenden ermuntert werden, die Relevanz einzelner Menschenrechtsthemen zu diskutieren und die Priorisierung zu begründen. Das Hauptziel dieser Diskussion war, herauszufinden, ob die Lehrpersonen eine ganzheitliche Menschenrechtsbildung verfolgen oder eher spezifische Themen favorisieren.

Themenblock 3 zielte darauf ab, Herausforderungen der Menschenrechtsbildung an Gymnasien sowie mögliche Lösungsansätze zu identifizieren. Dabei sollte der Blick auch auf den grösseren sozialen und (bildungs-)politischen Kontext geöffnet werden.

19 Beim Diamantendiagramm werden neun Aspekte eines Themas (hier Themen, die relevant sind für die Menschenrechtsbildung auf der Gymnasialstufe) priorisiert. Das wichtigste Thema wird zuoberst platziert, gefolgt von zwei weiteren auf der zweiten Stufe und drei weiteren auf der dritten Stufe. Auf der vierten Stufe werden jene zwei Themen angeordnet, die als etwas weniger wichtig angesehen werden und auf der fünften Stufe das als am wenigsten wichtig erachtete Thema. Dadurch entsteht eine Darstellung, die der Form eines Diamanten gleicht.

6.4 Durchführung der Untersuchung

Alle Gruppendiskussionen wurden in den Räumlichkeiten der Gymnasien durchgeführt, also im „natürlichen Umfeld“ (Reinders, 2015, S. 101) der Lehrpersonen. Erfahrungsgemäss können in einer Umgebung, die den Befragten vertraut ist, qualitativ bessere Daten erhoben werden (Misoch, 2015). Zudem brachte dies den Vorteil, dass für die Lehrpersonen kein zusätzlicher Zeitaufwand und für die Forscherin keine zusätzlichen Kosten (z. B. Raummiete, Reisespesen) entstanden. Die Diskussionen dauerten in der Regel zwischen 100 und 120 Minuten.[20]

Im Vorfeld erhielten die Teilnehmenden ein Einladungsschreiben, ein Merkblatt zur Studie und die Einverständniserklärung. So konnten sie sich ausführlich über den Forschungszweck und -kontext sowie die Verwendung der gesammelten Daten informieren. Sie wurden über das Prinzip der Freiwilligkeit aufgeklärt und ihr Einverständnis, die Diskussion mit einem Audio- und einem Videogerät aufzuzeichnen, wurde eingeholt. Zudem wurden sie aufgefordert, das während der Diskussion Gesagte vertraulich zu behandeln. Um eine Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen, wurde die Audio- und Video-Aufnahme erst nach der Einleitung gestartet.

Die Forscherin moderierte alle Diskussionen selbst. Kühn und Koschel (2011) konzipieren die Moderatorin oder den Moderator als Person, die sich als integralen Teil der Diskussionsgruppe versteht, das heisst eine Person, die zwar den Teilnehmenden fremd ist, jedoch aktiv am Gespräch teilnimmt. Dabei soll ein Gleichgewicht von Beteiligung und Distanz erreicht werden, eine Haltung, die auch unter dem Begriff *methodische Naivität* bekannt ist:

> Zum einen versteckt sich der Moderator nicht, sondern drückt seine Neugierde und sein Interesse aus. Gleichzeitig tritt er aber als Aussenstehender auf, dem es darum geht, etwas zu erfahren – und nicht darum, andere von seiner Meinung zu überzeugen oder in seinen Bann zu ziehen (Kühn & Koschel, 2011, S. 147).

Kühn und Koschel (ebd.) gehen hauptsächlich von Auftragsstudien aus, welche dadurch geprägt sind, dass der Moderator oder die Moderatorin eine neutrale Person ohne direktes Interesse an den Forschungsergebnissen ist. In solchen Fällen empfehlen sie eine relativ aktive Moderation. Weil sich die Teilnehmenden dieser Studie bewusst waren, dass es sich um eine Qualifikationsarbeit handelt und die Forscherin selbst im Bereich der Menschenrechtsbildung tätig ist, nahm diese bewusst eine eher zurückhaltendere Position ein. Dadurch sollte verhindert werden, dass die Teilnehmenden durch die Positionalität und das Vorverständnis der Forscherin zu stark beeinflusst werden. Ein

20 Es gab zwei Ausnahmen: Die Diskussion der Gruppe 10 wurde nach ca. 80 Minuten beendet, weil der Diskussionsbedarf erschöpft war. Jene in der Gruppe 2 dauerte auf Grund der Verfügbarkeiten der Lehrpersonen nur ca. 70 Minuten.

zu starkes Eingreifen seitens der Forscherin, z. B. durch gezielte Provokation, wäre kontraproduktiv gewesen. Nachfragen waren jedoch erlaubt und erwünscht. Spontan auftauchenden Themen wurde Raum gegeben, bilaterale Gespräche hingegen soweit als möglich vermieden. Trotz dieser Massnahmen konnte und sollte die Subjektivität der Forscherin nicht ausgeblendet werden, was jedoch gemäss Misoch auch nicht beabsichtigt ist:

> Das Ziel qualitativer Datenerhebungen kann […] nicht im Vermeiden von Interviewereffekten liegen, sondern in einem adäquaten, reflektierten und kontrollierten Umgang mit der Rolle von Subjektivität und des Einflusses des Interviewenden innerhalb des qualitativen Forschungsprozesses (Misoch, 2015, S. 200).

Die so erhobenen Daten wurden ausführlich dokumentiert. Diesbezügliche Überlegungen folgen im nachfolgenden Abschnitt.

6.5 Dokumentation

Der Dokumentation kommt als Vorstufe zum Auswertungsprozess eine hohe Bedeutung zu, weil sie den Grundstein für eine zielführende Analyse legt. Die Daten wurden in vier Schritten dokumentiert.

1. Audio- und Videoaufnahme: Die Gruppendiskussionen wurden per Audio- und Videoaufnahme aufgezeichnet.[21] Die Videoaufnahme erwies sich als nützlich, um die Aussagen den Sprechenden zuzuordnen und um gruppendynamische Aspekte nachzuvollziehen. Dies war insbesondere angesichts der angesprochenen Herausforderungen, die mit der Analyse von Gruppendiskussionen zur Erfassung von subjektiven Sichtweisen verbunden sind, sehr wertvoll.

2. Protokoll: Während den Gruppendiskussionen wurde ein ausführliches Protokoll erstellt, in welchem szenische und thematische Informationen sowie Ideen zur Auswertung festgehalten wurden. Die Protokolle erwiesen sich als hilfreiches Instrument für die Moderation, weil weiterführende Fragen und Anhaltspunkte für die abschliessende Zusammenfassung notiert werden konnten. Des Weiteren unterstützte das Protokoll die Transkription in Fällen, in denen die Videoaufzeichnung für die Zuordnung von Sprechenden und für szenische Informationen nicht ausreichte.

3. Postskriptum: Nach den Diskussionen wurde mithilfe des Protokolls ein Postskriptum erstellt. Dieses verfolgt den Zweck, wichtige Gedanken zu den einzelnen Gruppendiskussionen festzuhalten. Es sollte folglich auch zu einem

---

21 Drei Diskussionen wurden aufgrund von technischen Schwierigkeiten nur teilweise oder gar nicht per Videoaufnahme festgehalten; eine Diskussion konnte ausschliesslich per Videogerät aufgezeichnet werden.

späteren Zeitpunkt noch nachvollziehbar sein. In Anlehnung an Kühn und Koschel (2011) wurden folgende Aspekte aufgenommen:

- Besonderheiten zu den Rahmenbedingungen
- Inhaltliche Aspekte wie zentrale Themen, Spannungsfelder und überraschende Aussagen
- Beobachtungen zur Gruppendynamik
- Reflexion der eigenen Rolle
- Ideen für den weiteren Prozess
- Sonstiges

4. Transkription: Für die Transkription werden in der Literatur nur selten ausführliche Hilfestellungen gegeben und es gibt keine einheitlichen Transkriptionsstandards. Flick (2012, 383) weist darauf hin, dass bereits die Transkription eine Form der Interpretation ist, weshalb der Entscheid für ein bestimmtes Transkriptionssystem sorgfältig abgewogen werden muss. Um den Auswertungsprozess nicht durch eine Auswahlstrategie, die zu diesem Zeitpunkt nur begrenzt hätte empirisch begründet werden können, vorab einzugrenzen (Kühn & Koschel, 2011), wurden alle Diskussionen vollständig transkribiert. Die Transkripte wurden personalisiert, damit die Gruppendynamik und die Strukturen in den subjektiven Sichtweisen besser nachvollzogen werden konnten. Für die eindeutige Identifikation wurde jeder Person ein Buchstabe (A–L), der die entsprechende Schule kennzeichnet, sowie eine Zahl (1–6) zugeordnet.[22] Kuckartz (2010a; vgl. auch Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer, 2008) empfiehlt vor allem im Hinblick auf die computerunterstützte Analyse die Verwendung eines relativ simplen Transkriptionssystems. Für die vorliegende Analyse war ein solches System ausreichend, weil keine Konversationsanalyse gemacht wurde und die Analyse von gruppendynamischen Prozessen in erster Linie eine unterstützende Funktion hatte. Stattdessen war der inhaltliche Verlauf der Diskussion primär. Um den Aufwand in Grenzen zu halten und die Übersichtlichkeit und die Auswertbarkeit zu erhöhen, wurden nur besonders relevant erscheinende szenische Informationen festgehalten. Bei Bedarf hätten dank der Videoaufzeichnungen im Nachhinein weitere szenische Details erfasst werden können.

In Anlehnung an Kuckartz (2010a) sowie Dresing und Pehl (2013) wurden die in Tabelle 6.6 aufgeführten Transkriptionsregeln angewandt. Die Transkription erfolgte mit Hilfe der Software *f5*. Bei einem ersten Durchlauf wurden alle Diskussionen vollständig und wörtlich transkribiert, ohne die Video-Aufnahme zu konsultieren. Ein zweiter Durchlauf diente der Vervollständigung (insbesondere der szenischen Informationen), Anonymisierung und Überprüfung der Transkription. Namen, Orte und Daten wurden durch Platzhalter ersetzt (z. B. „Schule X“); Zusatzfunktionen wie z. B. Mitglied der

22 Die Schulen wurden ab diesem Zeitpunkt nicht mehr mit Zahlen (vgl. Tabellen 6.2 und 6.4) sondern mit Buchstaben gekennzeichnet, um Rückschlüsse auf die einzelnen Schulen und Personen zu erschweren.

Schulleitung oder einer UNESCO-Koordinationsgruppe wurden nicht erwähnt, um direkte Rückschlüsse auf einzelne Personen zu erschweren (vgl. Kuckartz, 2010a). Für den zweiten Transkriptionsschritt wurden das Verlaufsprotokoll und die Videoaufzeichnung konsultiert. Ideen für die Auswertung, Besonderheiten und Auffälligkeiten wurden im Postskriptum ergänzt.

Tabelle 6.6: Transkriptionsregeln

1.	Es wird wörtlich transkribiert. Ausdrücke in Schweizerdeutsch oder in anderen Sprachen werden übernommen und in eckigen Klammern übersetzt.
2.	Wortschleifungen werden an das Hochdeutsche angenähert.
3.	Stottern wird ausgelassen; Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie dazu dienen, Aussagen zu betonen.
4.	Wort- und Satzabbrüche werden mit / gekennzeichnet.
5.	Längere Pausen werden mit (…) gekennzeichnet. Die Dauer wird nicht erfasst.
6.	Einwürfe anderer Personen werden in Klammern gesetzt. Interpretationen werden in Klammern notiert (bejahend, verneinend, zweifelnd). Gleichzeitiges Sprechen wird mit // gekennzeichnet. Der Einwurf der zweiten Person wird in einer separaten Zeile erfasst.
7.	Lautäusserungen und Gesten, die Aussagen unterstützen oder verdeutlichen, werden in Klammern notiert (z.B. Kopfschütteln, Nicken, Lachen, Seufzen).
8.	Besonders betonte Wörter werden unterstrichen.
9.	Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet und wenn möglich mit der Ursache versehen. Kann ein Wortlaut vermutet werden, wird er in Klammern gesetzt und mit einem Fragezeichen versehen.
10.	Bei jedem Wechsel des oder der Sprechenden wird eine freie Zeile eingefügt. Am Ende jedes Absatzes wird eine Zeitmarke gesetzt.
11.	Erklärende Anmerkungen werden in eckigen Klammern mit dem Vermerk „Anm.“ verfasst.
12.	Die Personen werden wie folgt gekennzeichnet: I: = Interviewerin LP X.Y: = Schule X (von A-L), Lehrperson Y (ab 1 durchgezählt)

Während des gesamten Dokumentations- und Analyseprozesses wurde die Software *MAXQDA* verwendet. Die anonymisierten Transkripte, Protokolle und Postskripta wurden in einer Datei integriert. Für jede Schule wurde eine Textgruppe erstellt, um die gruppenspezifische Auswertung zu erleichtern. Die einzelnen Lehrpersonen wurden mit ihrem persönlichen Kode vorabkodiert. So konnten alle Aussagen einer Person automatisch dem entsprechenden Kode zugewiesen und jederzeit ohne grossen Aufwand extrahiert werden. Ausserdem wurden statistische Angaben zu den befragten Lehrpersonen als Fallvariablen erfasst. Dokumente, die im Verlauf der Auswertung entstanden, wie z. B. Memos, Matrixen und Gruppenzusammenfassungen, wurden ebenfalls in die

Datei importiert. Dadurch standen jederzeit alle für die Analyse relevanten Dokumente zur Verfügung.

6.6 Vorgehen bei der Auswertung: die qualitative Inhaltsanalyse

Für die Auswertung von Gruppendiskussionen stehen verschiedene Methoden zur Verfügung. In Analogie zum Entscheid für eine bestimmte Erhebungsmethode muss auch die Wahl der Auswertungsmethode(n) auf den Forschungsgegenstand abgestimmt sein (vgl. Kühn & Koschel, 2011; Lamnek, 2005). In der vorliegenden Studie geht es in erster Linie darum, Verständnisse, Überzeugungen, Einstellungen und Erfahrungen abzubilden. Diese können nicht von der Gemeinschaft losgelöst werden und entwickeln sich im sozialen Miteinander weiter, wie in der Tradition des symbolischen Interaktionismus immer wieder betont wird. Folglich steht die Forscherin bei der Auswertung von Gruppendiskussionen vor der Herausforderung, subjektive und kollektive Äusserungen zu unterscheiden und vor dem Hintergrund gruppendynamischer Prozesse zu analysieren. Die Anwendung von Methoden, die sehr stark auf die Gruppe und kollektive Orientierungen ausgerichtet sind, wie beispielsweise die Diskursanalyse und die dokumentarische Methode, ist folglich nicht angezeigt. Stattdessen wurden die erhobenen Daten inhaltsanalytisch ausgewertet.

Um den methodologischen Erfordernissen des symbolischen Interaktionismus, aber auch den Rahmenbedingungen der Studie und den vorhandenen Ressourcen gerecht zu werden, wurden verschiedene inhaltsanalytische Auswertungsansätze kombiniert und an den Forschungsgegenstand angepasst. Dazu griff die Forscherin insbesondere auf die Werke von Kuckartz (2010b, 2014), Schreier (2012) sowie Kelle und Kluge (2010) zurück. Ausserdem bilden die von Kühn und Koschel (2011) gemachten Überlegungen zur Auswertung von problemzentrierten Gruppendiskussionen eine wichtige Grundlage.

Bei der Analyse von qualitativem Datenmaterial ist das Zusammenspiel von empirischen und theoretischen Schritten (Kelle & Kluge, 2010), respektive ein „induktiv-deduktives Wechselspiel im Sinne einer hermeneutischen Spirale" (Kühn & Koschel, 2011, S. 190) zentral. Nichtsdestotrotz ist ein gewisser Grad an Subjektivität nicht vermeidbar, wenn man von der reinen Deskription zur Interpretation gelangen möchte. Folglich spielt die Reflexion der Rolle der Forscherin und deren Vorwissen eine wichtige Rolle (Kühn & Koschel, 2011). Diese Aspekte wurden bei der Wahl des Auswertungsverfahren berücksichtigt und werden in der Diskussion der einzelnen Schritte detaillierter ausgeführt. Die Auswertung der Daten erfolgte in einer Vorstufe, gefolgt von vier Hauptphasen (Abbildung 6.1).

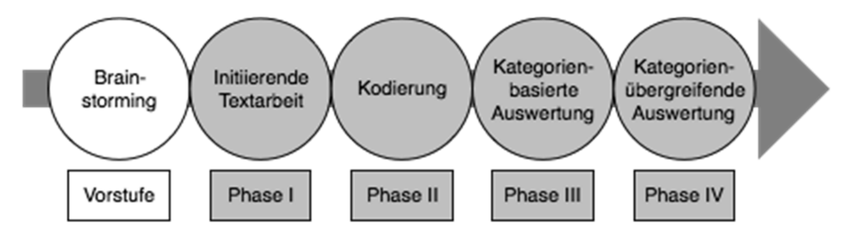


Abbildung 6.1: Phasen der Datenauswertung (eigene Darstellung)

Nachdem im Sinne einer Vorstufe direkt im Anschluss an die Erhebungsphase erste wichtige Erkenntnisse und Fragen in Form eines Brainstormings festgehalten wurden (Abschnitt 6.6.1), wurden in einer ersten Phase die Transkripte der Gruppendiskussionen anhand der initiierenden Textarbeit analysiert (Abschnitt 6.6.2). Die zweite Phase bestand aus einer inhaltsanalytischen Auswertung der Daten, die mit Hilfe eines Kategoriensystems erfolgte (Abschnitt 6.6.3). Dabei wurde im Sinne des Prinzips der Offenheit nah am Text gearbeitet. Die Daten wurden kategoriebasiert ausgewertet und dargestellt (Abschnitt 6.6.4). Zuletzt wurden für drei ausgewählte Themenfelder kategorienübergreifende Analysen durchgeführt (Abschnitt 6.6.5).

6.6.1 Brainstorming

Kühn und Koschel (2011) schlagen zu Beginn der Auswertung ein „Brainstorming mit dem inneren Team“ (S. 207–209) vor. Dabei nimmt sich die Moderatorin nach der Durchführung aller Gruppendiskussionen ein paar Stunden Zeit, um Ideen, Auswertungsansätze etc. zu notieren. Dies helfe, die Angst vor dem Materialumfang zu verlieren und sich von Vorannahmen zu lösen. Aus dieser Vorstufe, die auf den Postskripten beruht, resultiert ausserdem eine klarere Vorstellung der Erwartungen an die fallspezifische initiierende Textarbeit. Vorliegend wurde das Brainstorming genutzt, um auf zwei Arten von Ergebnissen hinzuarbeiten:

- Einen ersten Überblick über thematische Aspekte (thematische Stichworte) zu gewinnen. Diese wurden in Form einer Mind Map festgehalten. Die Mind Map wurde später für das Erstellen des Kategoriensystems herangezogen.
- Auffälligkeiten zu identifizieren sowie erste Ideen, Auswertungsansätze und Hypothesen zu generieren. Für diese Aspekte wurden Memos erstellt, welche in die Software MAXQDA importiert wurden.

6.6.2 Initiierende Textarbeit

Die initiierende Textarbeit (Kuckartz, 2014; vgl. auch „Globalauswertung“ gemäss Legewie, 1994; „freies Sammeln“ gemäss Kühn & Koschel, 2011) dient

der Vorbereitung der qualitativen Inhaltsanalyse. Das Ziel ist, sich nochmals bewusst zu werden, welches Erkenntnisinteresse mit der Forschung verfolgt wird, und einen Überblick über die erhobenen Daten zu gewinnen. Ausserdem erlaubt diese fallspezifisch erfolgende Analyse, gruppendynamischen Aspekten Rechnung zu tragen. Dies wäre zu einem späteren Zeitpunkt nur noch sehr beschränkt möglich gewesen, weil keine vertiefende gruppenspezifische Fallanalyse durchgeführt wurde.

Jedes Transkript wurde einzeln auf Basis der Forschungsfrage sequentiell durchgearbeitet. Dabei wurden besonders relevante Textstellen mit Farbkodes gekennzeichnet. Thematische Stichworte wurden in Memos erfasst und das während der Vorstufe entstandene Mind Map entsprechend ergänzt. Die Stichworte stammen teilweise aus dem Leitfaden (deduktiv) und wurden teilweise direkt am Material entwickelt (induktiv) (vgl. Witzel, 2000). Gruppendynamische Auffälligkeiten und szenische Informationen sowie Ideen für die Auswertung wurden in Memos festgehalten, respektive die bereits bestehenden Memos ergänzt.

Für jede Gruppendiskussionen wurde eine Gruppenzusammenfassung erstellt (Kuckartz, 2014).[23] Diese orientiert sich nah am Text; Vermutungen werden klar gekennzeichnet. Die folgenden Fragen wurden für die Gesamtgruppe und die einzelnen Lehrpersonen beantwortet:

- Inwiefern sind die Lehrpersonen vertraut mit dem Begriff/Konzept Menschenrechtsbildung? Was verstehen sie darunter?
- Wie stehen sie zur Integration von Menschenrechtsbildung auf der Gymnasialstufe?
- Welche Herausforderungen gibt es? Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, damit Menschenrechtsbildung umgesetzt wird?
- Wie können die Gruppe/die einzelnen Teilnehmenden charakterisiert werden?
- Was ist das Besondere an ihrer Position?
- Welche Besonderheiten gibt es bezüglich der Gruppendynamik und des Ablaufs der Diskussion?

Jeder Gruppe und jeder Lehrperson wurde ein Motto zugewiesen. Die gruppenspezifischen und lehrpersonenspezifischen Elemente wurden kombiniert, um den gruppendynamischen Aspekten bei der Analyse von Einzelmeinungen Rechnung zu tragen.

Die initiierende Textarbeit erfolgte in MAXQDA. So konnten Memos mit den entsprechenden Textstellen verbunden und relevante Textstellen miteinander verlinkt werden (vgl. Kuckartz, 2014). Die Gruppenzusammenfassungen wurden als Dokument-Memos dem jeweiligen Transkript angefügt.

---

23 Kuckartz verwendet die Bezeichnung *Fallzusammenfassung*. Da jedoch in der Phase 4 Fallanalysen erstellt werden, die sich auf einzelne Teilnehmende beziehen, wird hier der Begriff *Gruppenzusammenfassung* verwendet, um eine Verwechslung auszuschliessen.

6.6.3 Kodierung

Im Anschluss an die initiierende Textarbeit wurden die Daten kodiert.[24] Gemäss Kelle und Kluge (2010) haben kodierende Verfahren den Vorteil, dass sie durch das systematische Ordnen der Daten helfen, vorschnelle Schlussfolgerungen zu vermeiden. In der Methodendiskussion haben sich verschiedene kodierende Ansätze etabliert (für einen Überblick vgl. Schreier, 2014). Diese unterscheiden sich sowohl bezüglich des wissenschaftstheoretischen Hintergrunds als auch bezüglich des Vorgehens und der Resultate. Während Glaser und Strauss (2010; vgl. auch Mey & Mruck, 2011; Strübing, 2014) im Rahmen der *Grounded Theory* sehr nah am empirischen Material arbeiten und auf die Entwicklung einer „Theorie mittlerer Reichweite" abzielen, nutzt Mayring (2008, 2010) die qualitative Inhaltsanalyse primär zur Vorbereitung quantitativer Analysen. Kuckartz (2014) hingegen verwendet die qualitative Inhaltsanalyse, um Texte zu verstehen und zu interpretieren. Diese kodierenden Verfahren haben folgende drei Gemeinsamkeiten (Kelle & Kluge, 2010): Erstens werden Textpassagen gewissen Kategorien[25] zugeordnet (Kodierung). Zweitens werden jene Textpassagen, die einer gemeinsamen Kategorie zugeordnet wurden, synoptisch verglichen. Drittens werden basierend auf dieser Synopse weitere Kategorien und Subkategorien gebildet und dimensionalisiert.

Vorliegend wurde ein Vorgehen in Anlehnung an Kuckartz (2014) gewählt und auf den Forschungsgegenstand, das Erkenntnisinteresse und die Erhebungsmethode angepasst. Kuckartz (ebd.) unterscheidet drei Arten qualitativer Inhaltsanalyse: (1) die inhaltlich-strukturierende; (2) die evaluative und (3) die typenbildende. Schreier (2014) argumentiert jedoch zu Recht, dass es sich dabei eigentlich nicht um drei eigenständige Verfahren handle. Vielmehr beinhalte die evaluative Inhaltsanalyse „die Erstellung und Anwendung einer bestimmten Art von Kategorien, die – mit einigen wenigen Ausnahmen […] – der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse folgt" (Absatz 18), während es sich bei der typenbildenden Inhaltsanalyse „um eine Kombination zweier Methoden [handle]: der qualitativen Inhaltsanalyse und der Typenbildung" (Absatz 34). Bei der vorliegenden Studie wurde der Schwerpunkt auf die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse gelegt.

Dieses Vorgehen unterscheidet sich von den Kodierverfahren, die im Rahmen der *Grounded Theory* zur Anwendung kommen insofern, als dass die *Grounded Theory* in erster Linie ein theoriegenerierendes Verfahren ist, wobei

24 Es wird der Begriff *Kodierung* verwendet, der sich gemäss Kelle und Kluge (2010) gegenüber dem Begriff *Indizierung* durchgesetzt hat.

25 Kategorien bezeichnen „das Ergebnis der Klassifizierung von Einheiten" (Kuckartz, 2014, S. 41). Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich dabei um Texteinheiten, die in Kategorien und Subkategorien kodiert werden. Alle Kategorien und Subkategorien zusammengefasst ergeben das Kategoriensystem.

sich der Forscher oder die Forscherin vom Konkreten (den Daten) zum Abstrakten (der Theorie) bewegt. Die *Grounded Theory* ist folglich ein induktives Verfahren. Die qualitative Inhaltsanalyse hingegen zielt nicht notwendigerweise auf die Theorienbildung ab. Sie versucht, das Datenmaterial durch eine möglichst vollständige Kodierung zu strukturieren. Obwohl sich Kühn und Koschel (2011) gemäss eigener Aussage für die Auswertung von problemzentrierten Gruppendiskussionen weitgehend an der *Grounded Theory* orientieren, wird vorliegend aus mehreren Gründen die qualitative Inhaltsanalyse bevorzugt. So scheint die von Kühn und Koschel gewählte Orientierung an der *Grounded Theory* nur beschränkt gerechtfertigt, denn durch die Verwendung eines relativ detaillierten Leitfadens stützt sich das Verfahren der problemzentrierten Gruppendiskussion massgeblich auf Vorwissen ab. Ausserdem widerspricht die von Kühn und Koschel vorgeschlagene Samplingstrategie dem offeneren Vorgehen der *Grounded Theory*. Dies alleine würde noch nicht bedeuten, dass sich die Auswertung von problemzentrierten Gruppendiskussionen grundsätzlich nicht auch an der *Grounded Theory* orientieren kann, denn auch bestimmte Ausprägungen der *Grounded Theory* erlauben, auf Vorwissen zurückzugreifen.[26] Das von Kühn und Koschel vorgeschlagene Vorgehen erscheint jedoch zu wenig spezifisch und regelgeleitet. Zudem zielt die vorliegende Studie nicht primär auf die Theoriebildung, sondern auf die Strukturierung, das Verstehen und die Interpretation der vorhandenen Daten ab.

Im Rahmen von inhaltsanalytischen Verfahren kommt dem Vorwissen eine zentrale Rolle zu. Kelle und Kluge (2010) kritisieren das „induktivistische Selbstmissverständnis“ (S. 13), das der *Grounded Theory* zugrunde liege, und betonen, dass empirische und theoretische Schritte kombiniert werden sollen. Denn die Bezugnahme auf „vage“ Konzepte, bei Blumer (1954) als „sensibilisierende Konzepte“ [*sensitising concepts*] (S. 8) bekannt, ermögliche die Abduktion, das heisst die „Kombination von altem Wissen und neuer Erfahrung“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 26). In Anlehnung an Reichertz (2013) schlagen sie eine Kombination von zwei Arten der Kodierung vor: Einerseits die von Miles, Huberman und Saldana (2014) empfohlene subsumptive Kodierung, die anhand eines vorbereiteten Kategoriesystems vorgenommen wird; anderseits die abduktive Kodierung, bei welcher neue Kategorien anhand des Datenmaterials gebildet werden.

---

26 Trotz des Insistierens auf der Induktion spielen auch in der *Grounded Theory* theoretische Konzepte in später entwickelten Ansätzen eine gewisse Rolle. Allerdings werden diese sowohl bei Glaser im Rahmen des „theoretischen Kodierens“ als auch bei Strauss und Corbin im Rahmen des „achsialen Kodierens“ erst während des Kodierungsprozesses eingeführt (Kelle, 2010, S. 63). Die theoretischen Konzepte werden als Werkzeug benutzt, um empirische Daten zu interpretieren. Dadurch soll verhindert werden, dass dem empirischen Material quasi ungeeignete theoretische Konzepte übergestülpt werden.

Kelle und Kluge (2010) unterscheiden drei Arten theoretischen Vorwissens, die in verschiedenen Phasen von kodierenden Verfahren zur Anwendung kommen: (1) Empirisch nicht gehaltvolles Theoriewissen oder *sensitising concepts*; (2) empirisch gehaltvolles Alltagswissen und (3) empirisch gehaltvolles Theoriewissen „mittlerer Reichweite". Daraus entstehen drei Typen von Kodierkategorien: (1) „empirisch nicht gehaltvolle abstrakte theoretische Konzepte"; (2) Alltagskonzepte (z. B. Themenfelder im Leitfaden) und (3) „aus sozialwissenschaftlichen Theorien mittlerer Reichweite abgeleitete empirisch gehaltvolle Kategorien" (Kelle & Kluge, 2010, S. 62).

Auch bei Kuckartz (2014) wird das Kategoriensystem in einem deduktiv-induktiven Wechselspiel erstellt. In dieser Hinsicht unterscheidet er sich von Mayring (2008, 2010), der weitgehend theoriegeleitet, das heisst mit im Vorfeld erstellten Kategoriensystemen, arbeitet. Infolgedessen ermöglicht das von Kuckartz sowie Kelle und Kluge gewählte, offenere Vorgehen, sich von den Daten „ins Staunen versetzen zu lassen" (Kühn & Koschel, 2011, S. 173) und so Neues zu entdecken. Die Forscherin entwickelte das Kategoriensystem in drei Schritten.

1. Entwicklung von Hauptkategorien: Für die Entwicklung von Hauptkategorien empfehlen Kelle und Kluge (2010) die Verwendung eines heuristischen Rahmens, bestehend aus empirisch gehaltlosen theoretischen Kategorien und Alltagskonzepten. Diese „dienen dann zu Beginn der Untersuchung als theoretisches Raster, das durch empirische Beobachtungen zunehmend aufgefüllt wird" (Kelle & Kluge, 2010, 63). Empirisch gehaltvolle Kategorien werden folglich erst während des Kodierungsprozesses eingeführt, „wenn man in den Daten spontan Zusammenhänge entdeckt, zu denen diese Kategorien passen" (Kelle & Kluge, 2010).

Vorliegend wurden die Hauptkategorien deduktiv anhand der Themenfelder im Leitfaden definiert, welcher basierend auf Alltagstheorien konzipiert wurde. Durch die Auswertung des empirischen Materials konnten diese Hauptkategorien ergänzt oder auch gestrichen werden. Aus dem Leitfaden ergaben sich folgende Hauptkategorien: *Bisherige Praxis; Definition von Menschenrechtsbildung; Einstellungen; Lernumgebung; Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Lösungsansätze*. Aufgrund der initiierenden Textarbeit wurde zudem eine weitere Hauptkategorie *Berufliches Selbstverständnis* angelegt. Ausserdem wurde die Hauptkategorie *Weitere Aspekte* hinzugefügt um sicherzustellen, dass keine relevanten Aspekte verloren gehen. Während eines Probelaufs mit drei Gruppendiskussionen wurde für jede Hauptkategorie ein Kodememo mit Ankerbeispielen erstellt.

Danach wurde das gesamte Material anhand der Hauptkategorien kodiert. Dazu wurde es sequentiell durchgearbeitet und einzelne Textstellen den betreffenden thematischen Hauptkategorien zugeordnet (vgl. Kuckartz, 2014). Mehrfachkodierungen waren möglich, da teilweise in einer Textstelle mehrere

Themen angesprochen wurden. Der gesamte Diskussionsstrang zu einem einzelnen Thema wurde als eine Kodiereinheit definiert, damit die einzelnen Aussagen eingeordnet werden konnten. Eine Textstelle kann folglich die Aussage eines einzelnen oder mehrerer Teilnehmenden beinhalten. Fragen der Interviewerin wurden mitkodiert, sofern dies für das Verständnis der Textstelle erforderlich war. Die Grösse der Kodiereinheiten kann folglich variieren. Stellen, die für die Forschungsfrage eindeutig nicht relevant sind, z. B. Diskussionen über das Datum der nächsten Teamsitzung, wurden nicht kodiert.

2. Entwicklung von Subkategorien 1.–3. Grades: Nachdem die erste Kodierung entlang der Hauptkategorien abgeschlossen war, erfolgte die Entwicklung von empirisch gehaltvollen Subkategorien, respektive die Feinkodierung.[27] Dies bedeutet, dass aus dem empirischen Material die Ausprägungen der einzelnen Kategorien herausgearbeitet, definiert und kodiert wurden (vgl. Kuckartz, 2010a). Die so entwickelten thematischen Subkategorien werden Subkategorien 1. Grades genannt, um sie von weiter ausdifferenzierenden Subkategorien, die in einem weiteren Schritt gebildet werden, zu unterscheiden.

Die Subkategorien wurden durch eine synoptische Analyse der Textstellen, die unter der entsprechenden Hauptkategorie kodiert wurden, und den Vergleich mit den in der im Rahmen der initiierenden Textarbeit erstellten Mind Map entwickelt. Dadurch wurde der für die Entwicklung der Hauptkategorien verwendete heuristische Rahmen ein erstes Mal empirisch aufgefüllt (Kelle & Kluge, 2010). Die verschiedenen Subkategorien sollten dabei das gesamte empirische Spektrum der analysierten Hauptkategorie abbilden:

> Das entscheidende Ziel der Dimensionalisierung ist es also, Kategorien und deren Subkategorien bzw. Dimensionen zu identifizieren, anhand derer sich die Fälle möglichst deutlich unterscheiden lassen, d.h. solche Kategorien und Subkategorien zu konstruieren, die zu einer guten Beschreibung von Heterogenität und Varianz im Datenmaterial führen (Kelle & Kluge, 2010, S. 73).

Diese Analyse erfolgte fallübergreifend, das heisst, für jede Hauptkategorie wurden alle ihr zugeteilten Stichworte aus der Mind Map und die Textpassagen vergleichend und kontrastierend analysiert. Da durch dieses Vorgehen teilweise eine grosse Anzahl an Subkategorien entstand, wurden einige Subkategorien zusammengefasst und neu definiert (vgl. Kelle & Kluge, 2010; Kuckartz, 2014). Dabei wurde sofern möglich auch auf theoretisches Vorwissen, insbesondere in Form von empirisch gehaltvollem Theoriewissen mittlerer Reichweite, zurückgegriffen. Dieser thematisch vergleichende Ansatz wurde gegenüber einer einzelfallspezifischen Analyse bevorzugt, weil Subkategorien, die anhand von Einzelfällen entwickelt und erst danach kontrastiert werden, oft entweder zu breit oder zu eng definiert sind, wodurch eine fallübergreifende Analyse zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr möglich ist (vgl. Kelle & Kluge, 2010; Kuckartz, 2010a). Die sequentielle Bearbeitung der

27 Kelle und Kluge (2010) sprechen diesbezüglich von Dimensionalisierung.

Einzelfälle, wie sie Glaser und Strauss praktizieren, wurde aus demselben Grund verworfen. Das gewählte Vorgehen führte dazu, dass Aussagen derselben Person teilweise verschiedenen Subkategorien zugeordnet wurden.

Ungefähr 10% der Textstellen wurden zufällig ausgewählt, um die Subkategorien zu überprüfen. Alle Subkategorien wurden in Kodememos beschrieben und prototypische Beispiele zusammengestellt (vgl. Kuckartz, 2014). Der Probelauf ergab, dass keine weitere Anpassung der thematischen Subkategorien 1. Grades notwendig war, worauf das gesamte Material kodiert wurde.

Um die Subkategorien 2. und 3. Grades zu entwickeln, wurden diese Schritte wiederholt. Dieses Vorgehen führte zu einem Kategoriensystem mit sieben Hauptkategorien und zahlreichen Subkategorien.

3. Revision des Kategoriensystems: Während der Kodierung des Materials und insbesondere während dessen kategorienbasierter Auswertung wurde immer offensichtlicher, dass das so entwickelte Kategoriensystem nicht zielführend war. Die Forscherin entschied folglich, das Kategoriensystem zu revidieren und die Hauptkategorien nicht ausschliesslich leitfadenorientiert, sondern in einer Kombination von induktiven und deduktiven Schritten herzuleiten. Nachfolgend wird ausgeführt, wie die Hauptkategorien neu strukturiert wurden und welche Überlegungen zu diesem Entscheid führten.

Die Unterscheidung zwischen der Hauptkategorie *Definition von Menschenrechtsbildung* und der Hauptkategorie *Einstellungen* gestaltete sich schwierig, vor allem, was die Subkategorien 1. Grades *Ziele* und *Themen* anbelangt. Die Lehrpersonen unterschieden oft nicht explizit zwischen Definitionen von Menschenrechtsbildung und ihren Einstellungen dazu. Die Hauptkategorie *Definition von Menschenrechtsbildung* wurde infolgedessen durch die Hauptkategorie *Verständnis von Menschenrechtsbildung* ersetzt. Die Hauptkategorie *Einstellungen* wurde durch die Hauptkategorie *Pädagogische Umsetzung* ersetzt, weil viele Lehrpersonen das Thema Menschenrechtsbildung nicht als Grundsatzfrage, sondern als Frage der pädagogischen Umsetzung diskutierten. Ausserdem war die Unterscheidung zwischen Einstellungen, Rahmenbedingungen und Herausforderungen schwierig und es ergaben sich sehr viele Überschneidungen und doppelte Kodierungen. Die Hauptkategorie *Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Lösungsansätze* wurde deshalb in die Hauptkategorie *Rahmenbedingungen* umgewandelt. Aussagen zu Herausforderungen und Lösungsansätzen wurden in den entsprechenden Hauptkategorien kodiert. Die Hauptkategorie *Berufliches Selbstverständnis* wurde in eine Subkategorie verwandelt und der Hauptkategorie *Rahmenbedingungen* zugeteilt. Die Hauptkategorien *Bisherige Praxis* und *Weitere Aspekte* wurden beibehalten. Das Stichwort *Methoden* wurde – anders als im Leitfaden, wo es sowohl unter *Definition* als auch unter *Einstellungen* aufgeführt wurde – schlussendlich nicht unter der Hauptkategorie *Verständnis von Menschenrechtsbildung,* sondern unter der Hauptkategorie *Pädagogische Umsetzung* kodiert. Tabelle 6.7 zeigt, welche Subkategorien 1. Grades induktiv und welche deduktiv

hergeleitet wurden. Das vollständige Kategoriensystem mit den entsprechenden Definitionen und Ankerbeispielen ist in Anhang B abgebildet.

6.6.4 Kategorienbasierte Analyse

Bei der inhaltlich-strukturierenden Auswertung stehen Themen und Subthemen im Zentrum der Analyse.

Tabelle 6.7: Hauptkategorien und Subkategorien 1. Grades

Kategorie	Herleitung
Verständnis von Menschenrechtsbildung	deduktiv-induktiv (Leitfaden)
Der Begriff *Menschenrechtsbildung*	induktiv
Ziele	deduktiv (Leitfaden)
Inhalte	deduktiv (Leitfaden)
Bisherige Praxis	deduktiv (Leitfaden)
Bedarf an Menschenrechtsbildung	induktiv
Spezielle Fächer und Gruppen	induktiv
Fächerübergreifende Initiativen und Projekte	induktiv
Partizipation und Schulklima	induktiv
Integration im Fachunterricht	induktiv
Pädagogische Umsetzung	deduktiv-induktiv
Grad der Explizitheit	deduktiv (Konzept von Müller, 2001)
Einbettung in das Schulsystem	induktiv
Methodische Umsetzung	induktiv
Herausforderungen und Lösungsansätze	deduktiv-induktiv (Leitfaden)
Rahmenbedingungen	deduktiv (Leitfaden)
Institutionalisierung	induktiv
Berufliches Selbstverständnis	induktiv
Herausforderungen und Lösungsansätze	induktiv
Weitere	induktiv
Verständnisfragen zur Definition	induktiv
Einstellungen zu den Menschenrechten	induktiv
Weitere	induktiv

Um die Sichtweisen der Lehrpersonen möglichst umfassend interpretieren und darstellen zu können, wurde eine kategorienbasierte Analyse entlang der Haupt- und Subkategorien vorgenommen. Die in den jeweiligen Kategorien kodierten Aussagen werden in Kapitel 7 detailliert dargestellt (vgl. Kuckartz, 2014). Bei der Präsentation stehen qualitative Ergebnisse im Vordergrund. Erkenntnisse werden mit Zitaten illustriert.

Diese Zitate wurden anhand der folgenden Kriterien ausgewählt:

- Die Aussage ist besonders originell oder überraschend.
- Die Aussage ist besonders aussagekräftig.
- Die Aussage bestätigt Erkenntnisse (Positivbeispiel) oder steht in Widerspruch zu Erkenntnissen (Negativbeispiel).

Ausserdem wurde darauf geachtet, dass möglichst alle Personen einmal zitiert werden.

6.6.5 Kategorienübergreifende Analyse ausgewählter Themenfelder

Die thematische Auswertung entlang des Kategoriensystems reichte nicht aus, um die Forschungsfrage in all ihren Facetten zu beantworten. Deshalb war eine kategorienübergreifende Analyse ausgewählter Aspekte notwendig. Diese Analyse wurde auf drei Themenfelder beschränkt, die im Lichte der Aussagen der Lehrpersonen als für die pädagogische Umsetzung besonders wichtig erscheinen. Die Auswahl wird in der Einleitung zu Kapitel 8 begründet.

Für jedes Themenfeld wurden besonders relevante Kategorien identifiziert. Durch eine Kontrastierung dieser Kategorien wurde eine weitere Annäherung an die Beantwortung der Forschungsfragen angestrebt. Im Gegensatz zur kategorienbasierten Auswertung ist die kategorienübergreifende Analyse fallspezifisch, das heisst, die Kontrastierung erfolgt für einzelne Personen. Dadurch können Zusammenhänge wiederhergestellt werden, die aufgrund der durch die Kodierung erfolgten Segmentierung und Dekontextualisierung möglicherweise verloren gingen (Kuckartz, 2010a). Die Forscherin ging in drei Schritten vor: (1) das Erstellen von Themenmatrixen; (2) das Erstellen von fallbezogenen thematischen Zusammenfassungen und (3) das Erstellen von Fallübersichten. Gemäss Kuckartz (2014) hat ein solches systematisches Vorgehen den Vorteil, dass alle Analyseneinheiten gleich behandelt werden und die Zusammenfassungen direkt „*in den empirischen Daten begründet*" (S. 93, Herv. i. O.) sind. Zudem erleichtert es die fallübergreifende Analyse und kann leicht nachvollzogen werden. Auch für diese Phase der Analyse wurde auf die Software MAXQDA zurückgegriffen. Mittels Text-Retrieval konnten Themenmatrixen und Zusammenfassungen sehr einfach erstellt werden.

In einem ersten Schritt wurden für alle relevanten Kategorien Themenmatrixen erstellt. Die kodierten Textstellen wurden den Subkategorien und

Personen zugeordnet, wodurch eine Matrix entstand. Basierend auf den so zusammengestellten Textstellen wurde für jede Person eine Zusammenfassung ihrer Aussagen entlang der Themen und Unterthemen erstellt.

Tabelle 6.8: Auswertungsverfahren

Vorstufe: Brainstorming
Phase I - Initiierende Textarbeit
Fallbezogene Sichtung des Materials • Grobgliederung und Erfassen des Kontextwissens (inkl. situative und szenische Informationen) • Inhaltliches Durcharbeiten des Texts. Notieren von Einfällen auf Memos • Erstellen einer thematischen Mind Map • Erstellen von Fallzusammenfassungen
Phase II - Kodierung
Kodieren anhand von thematischen Hauptkategorien • Theoretisches Entwickeln von thematischen Hauptkategorien • Induktives Ergänzen der thematischen Hauptkategorien • Probelauf und Anpassen der thematischen Hauptkategorien • Kodieren des gesamten Materials mit den thematischen Hauptkategorien
Kodieren anhand von thematischen Subkategorien (1. - 3. Grad) • Deduktiv-induktive Erstellung von thematischen Subkategorien 1. Grades (anhand des Leitfadens, der Mind Map und einer synoptischen Analyse der relevanten Textstellen) • Probelauf und Anpassen der thematischen Subkategorien 1. Grades (Erweiterung, Zusammenfassung, Umbenennung) • Kodieren aller unter der Hauptkategorie kodierten Textstellen • Überprüfung der Kode-Zuweisungen per Text-Retrieval • Gleiches Vorgehen für die thematischen Subkategorien 2. und 3. Grades
Revision des Kategoriensystems und erneute Kodierung • Deduktiv-induktive Neustrukturierung der Hauptkategorien • Überprüfung der Zuweisung der Subkategorien zu den Hauptkategorien • Erneute Kodierung des gesamten Materials
Phase III - Kategorienbasierte Analyse
Phase IV - Kategorienübergreifende Analyse
Personenbezogene Analyse des Materials • Erstellen von Themenmatrixen • Erstellen von fallbezogenen thematischen Zusammenfassungen • Erstellen von Fallübersichten • Analyse von Zusammenhängen

So wurden die Aussagen komprimiert und gleichzeitig auf jene Aspekte reduziert, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind. Daraus resultierten fallbezogene thematische Zusammenfassungen. In einem letzten

Schritt wurden diese in sogenannten Fallübersichten dargestellt, indem alle Positionen einer Person zu den einzelnen Themen (ausgewählte Kategorien) in einer Zeile zusammengeführt wurden. Dieses Vorgehen ermöglichte einen Überblick über die unterschiedlichen Stellungnahmen aller befragten Personen zu jenen Themen, welche die Forscherin für das jeweilige Themenfeld als relevant einstufte.

Die Fallübersichten (Anhänge C-E) erleichterten die Analyse von Beziehungen zwischen den Kategorien, wodurch komplexe Zusammenhänge identifiziert werden konnten. Dies wiederum ermöglichte es, die Sichtweisen der Lehrpersonen innerhalb der in den Kapiteln 2–5 diskutierten theoretischen und empirischen Grundlagen zu verorten. Wo nötig wurde auch auf Literatur zurückgegriffen, welche in diesen Kapiteln nicht erwähnt wurde, weil die Zusammenhänge erst im Stadium der kategorienübergreifenden Analyse offensichtlich wurden. So konnten aus den empirischen Ergebnissen weiterführende Erkenntnisse abgeleitet und Leitideen für die Weiterentwicklung der Menschenrechtsbildung an Schweizer Gymnasien, aber auch in anderen Kontexten und auf anderen Stufen, formuliert werden. In Tabelle 6.8 werden die einzelnen Schritte des Auswertungsverfahrens zusammenfassend dargestellt.

Nachdem nun die einzelnen Schritte der Datenerhebung und -analyse detailliert aufgezeigt wurden, wird dieses Vorgehen im nächsten Abschnitt kritisch reflektiert.

6.7 Reflexion des methodischen Vorgehens

Nachfolgend werden das methodische Vorgehen und die während der Gruppendiskussionen gemachten Erfahrungen im Lichte der Prinzipien qualitativer Forschung (Abschnitt 6.2.2) und der Gütekriterien (Abschnitt 6.2.3), welche diese Arbeit leiteten, reflektiert.

1. Methodenwahl: Insgesamt kann bezüglich der Methodenwahl festgehalten werden, dass der Entscheid für problemzentrierte Gruppendiskussionen zielführend war. Die zwölf Gruppendiskussionen ermöglichten einen detaillierten Einblick in die Sichtweisen von Lehrpersonen. Die Diskussionen verliefen sehr angeregt und der gewünschte Effekt, dass sich die Lehrpersonen gegenseitig ergänzen und widersprechen, ist eingetreten, wobei ein Vergleich mit potenziellen Ergebnissen von Einzelinterviews nicht möglich und auch nicht beabsichtigt ist.

Die Frage, welchen Einfluss das Phänomen der sozialen Erwünschtheit auf die Position der Befragten hatte, ist schwierig zu beantworten. In den Gruppen wurde rege diskutiert und teilweise wurden auch Meinungen revidiert. Ob dies eine Folge des eigenen Meinungsbildungsprozesses oder des Phänomens der sozialen Erwünschtheit war, lässt sich nicht feststellen. Bei einigen Gruppen

liegt die Vermutung nahe, dass einzelne Positionen abgeschwächt wurden, um der Mehrheitsmeinung eher zu entsprechen; bei anderen scheint die Diskussion unter Kolleginnen und Kollegen zu klareren Aussagen geführt zu haben, weil sie aufgrund von anderen Meinungen oder Rückfragen zu weiterführenden Erklärungen und einer differenzierten Argumentation ermutigt wurden. Inwiefern das Phänomen der sozialen Erwünschtheit der Forscherin gegenüber zum Zug kam, kann nicht eingeschätzt werden.

Befragungen von weiteren Personen, insbesondere von Schulleitenden und/oder Schülerinnen und Schülern hätten voraussichtlich ebenfalls zu spannenden Ergebnissen geführt, wären jedoch angesichts des Untersuchungsgegenstandes höchstens als Ergänzung zu den Befragungen von Lehrpersonen angezeigt gewesen.

2. Zusammenstellung der Stichprobe: Die Zusammenstellung der Stichprobe erwies sich – wie in Abschnitt 6.3.4 erwähnt – als grosse Herausforderung. Aufgrund der geringen Anzahl der Schulen und Lehrpersonen, die sich bereit erklärten, an der Studie teilzunehmen, war eine gezielte Auswahl nicht möglich. Andererseits konnte fast ein Viertel der kontaktierten Schulen für eine Teilnahme gewonnen werden, was angesichts der grossen Anzahl an Anfragen, mit denen Schulen fast täglich konfrontiert sind, erfreulich ist.[28] Obwohl keine Repräsentativität angestrebt wurde, wäre eine Vertretung aller Kantone der Grossregion Ostschweiz wünschenswert gewesen. Die Absenz einiger Kantone lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass es dort nur ein Gymnasien gibt. In den Diskussionen stellte sich heraus, dass das Schulklima, respektive die Schulleitung als wichtiger für die Durchführung von Menschenrechtsbildungsaktivitäten einzustufen sind, als die durch den Kanton definierten Rahmenbedingungen. Dadurch trat das Merkmal der Kantone in den Hintergrund. Eine vermehrte Teilnahme von Vertreterinnen und Vertretern der mathematisch-naturwissenschaftlichen und der musischen Fächer wäre begrüssenswert gewesen.

Auf praktischer Ebene stellte die Organisation der Gruppendiskussion wie erwartet eine Herausforderung dar. Ein Teil der Lehrpersonen unterrichtet Teilzeit und/oder an verschiedenen Schulen. Ausserdem haben alle Lehrpersonen individuelle Stundenpläne, wobei an den meisten Schulen kein spezifisches Zeitfenster für die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums vorgesehen ist. Dies führte in einigen Fällen dazu, dass eine oder zwei interessierte Lehrpersonen nicht an der Diskussion teilnehmen konnten.

Trotz dieser Herausforderung hat sich die Arbeit mit einem Stichprobenplan ausbezahlt, da dieser einen objektiven Rahmen bot um festzustellen, ob alle relevanten Merkmalskombinationen vorhanden sind. Ausserdem hat sich gezeigt, dass die Vorlaufzeit für die Planung der Gruppendiskussionen sehr lange ist; eine Auswahl der teilnehmenden Lehrpersonen und Schulen im Rahmen

28 Mehrere Schulen wiesen in ihren Absagen darauf hin, dass sie aufgrund der zahlreichen Anfragen für die Teilnahme an Studien nicht verfügbar sind.

des von Glaser und Strauss vorgeschlagenen qualitativen Samplings wäre folglich nur sehr schwierig umzusetzen gewesen. Durch die Zusammensetzung der Gruppen konnten schulspezifische Elemente gut aufgenommen werden. Die Lehrpersonen schätzten die Möglichkeit, sich intensiv mit ihren Kolleginnen und Kollegen auszutauschen und Ideen für fächerübergreifende und/oder gesamtschulische Projekte zu generieren. Da alle Schulen und Lehrpersonen freiwillig an den Gruppendiskussionen teilnahmen, ist davon auszugehen, dass vor allem Institutionen und Personen vertreten sind, die ein besonderes Interesse an der Thematik Menschenrechte haben.

3. Leitfaden: Der Leitfaden erwies sich als sehr nützlich für die Moderation der Gruppendiskussionen. Dadurch, dass dieser offen aufgebaut war und die Reihenfolge der Themen entsprechend flexibel angepasst werden konnte, musste die Moderatorin nur in seltenen Fällen eingreifen, um die Diskussionen zu strukturieren. Dies erlaubte den Teilnehmenden, jene Themen ausführlich zu diskutieren und anzusprechen, die sie als wichtig erachteten. Themenblock 3 (Rahmenbedingungen) beispielsweise wurde in den meisten Gruppen spontan angesprochen und folglich von der Moderatorin nur vereinzelt explizit aufgenommen.

Die Stimuli-Materialien und Übungen regten die Diskussion an, wobei das Diamantendiagramm nicht bei allen Gruppen verwendet wurde, weil es einigen Gruppen schwerfiel, neun Themen zu definieren, geschweige denn diese zu priorisieren. Durch die Verwendung der Arbeitsdefinition als Idealtypus bestand die Gefahr, dass sich die Lehrpersonen in der Diskussionsbreite eingeschränkt fühlen oder die Diskussion in eine vorgegebene Richtung gelenkt wird, wodurch das Prinzip der Offenheit verletzt worden wäre. Dem wurde entgegengewirkt, indem die Befragten in einem ersten Schritt nach ihrem eigenen Verständnis von Menschenrechtsbildung gefragt wurden und danach eine Diskussion zur Arbeitsdefinition angeregt wurde. Diese Interaktion zwischen Befragten, Forschungsgegenstand und Forscherin wiederum erlaubte, dem Prinzip der Forschung als Kommunikation Rechnung zu tragen. Weitere Vignetten hätten verwendet werden können – z. B. die Zusammenfassung einer Unterrichtseinheit oder Themenvorschläge. Dazu hätten jedoch die Gruppendiskussionen zeitlich weiter ausgebaut werden müssen, was aufgrund der begrenzten Verfügbarkeit der Lehrpersonen nicht möglich war.

Kritisch bleibt ausserdem anzumerken, dass der Kompetenzbegriff seitens der Interviewerin nicht hätte erwähnt werden sollen. In jenen Gruppen, in welchen er verwendet wurde, wurde er teilweise im Sinne des Lehrplans 21, teilweise im Sinne der OSZE-Guidelines verstanden (vgl. Abschnitt 3.1.1, Fussnote 5). Obwohl diese Frage des unterschiedlichen Verständnisses jeweils geklärt werden konnte, hätte konsequent der Begriff *Ziele* verwendet werden sollen.

4. Methode für die Datenanalyse: Die Methode für die Datenanalyse wurde an den Forschungsgegenstand und an die gewählte Methode der Datenerhebung angepasst. Die initiierende Textarbeit erwies sich in zweierlei Hinsicht als äusserst hilfreich: erstens konnten dank der – wenn auch rudimentären – Analyse gruppendynamischer Aspekte einzelne Aussagen besser eingeordnet werden. Zweitens ermöglichte die Verwendung der Mind Map den effizienten Vergleich einer grossen Anzahl von kodierten Textpassagen innerhalb derselben Hauptkategorie. Diese Vorarbeiten erwiesen sich auch für die Nachbearbeitung der Analyse und das Schreiben des Forschungsberichts als nützlich, weil einzelne Eindrücke oder Einfälle effizient am Material überprüft werden konnten.

Die qualitative Inhaltsanalyse gemäss Kuckartz (2014) erwies sich als zielführend. Das umfassende Material konnte dadurch strukturiert und zugänglicher gemacht werden. Die Kombination von deduktiven und induktiven Schritten war sinnvoll, um sowohl das Vorwissen der Forscherin als auch unerwartete Äusserungen der Lehrpersonen adäquat in der Analyse zu verankern und in den Forschungsergebnissen abzubilden. Durch das Vorgehen entstand ein Mehraufwand, weil durch die kontinuierliche Weiterentwicklung des Kategoriensystems am Schluss das gesamte Material ein zweites Mal kodiert werden musste.

Zu Beginn der Analysephase hatte die Forscherin geplant, basierend auf der qualitativen Inhaltsanalyse eine Typologie in Anlehnung an Kuckartz (2010b, 2014) sowie Kelle und Kluge (2010) auszuarbeiten. Wie von Kuckartz (2014) vorgeschlagen, war vorgesehen, die Typenbildung auf der inhaltlich strukturierenden Kodierung aufzubauen. Dies erwies sich jedoch nicht als angebracht, weil die relativ offene Gestaltung der Gruppendiskussionen und die unterschiedlichen Schwerpunkte, welche die Lehrpersonen setzten, die Identifizierung von aussagekräftigen Merkmalsräumen erschwerten. Stattdessen wurde entschieden, die Analyse von Themen und Argumenten in den Vordergrund zu stellen, um so auf eine möglichst dichte Beschreibung des Gegenstandes hinzuwirken. Dadurch konnten für die Praxis relevante Herausforderungen aus Sicht der Lehrpersonen herausgearbeitet und anhand anderer Forschungsergebnisse sowie unter Bezugnahme auf die theoretischen Überlegungen in Kapitel 3 Lösungsansätze und Argumentationslinien entwickelt werden.

Die Verwendung von MAXQDA war für die Auswertung der Daten sehr hilfreich. Nicht nur während der Kodierung, sondern bereits während der initiierenden Textarbeit konnten Textstellen markiert, Kommentare angefügt und Memos verfasst werden. Weitere Informationen aus der Datenerhebungsphase (z. B. Postscripta) und der Analysephase (z. B. Themen- und Profilmatrixen) konnten den Transkripten und Kodes hinzugefügt werden. Ausserdem erlaubte die Nutzung der Software, den deduktiv erstellten Teil des Kategoriensystems, namentlich die Hauptkategorien, zu erfassen und die Subkategorien direkt am

Material zu entwickeln. Einmal zugeordnete Textstellen konnten nach Kategorien geordnet ausgewählt und verglichen werden. Ausserdem blieben diese mit den Originaldaten verbunden, wodurch sie jederzeit in den Kontext gesetzt werden konnten. Dadurch wurde die Gefahr gemindert, dass einzelne Textstellen isoliert interpretiert wurden.

5. Rolle der Forscherin: Die Rolle der Forscherin erfordert ein besonderes Augenmerk. Die „Doppelrolle“ als Forscherin und Moderatorin brachte sowohl Vorteile als auch Nachteile mit sich. Einerseits führte die Vertrautheit mit dem Forschungsfeld dazu, dass die Autorin Aussagen der Lehrpersonen schnell einordnen und darauf reagieren konnte. Andererseits war es oft schwierig einzuschätzen, wie die Teilnehmenden die gestellten Fragen einstuften. Es ist naheliegend, dass sie die Forscherin als Befürworterin von Menschenrechtsbildung wahrnahmen und folglich Fragen eher als kritisch hinterfragend interpretierten, als wenn sie die Moderatorin als neutrale Befragerin wahrgenommen hätten. Obwohl zum Beispiel Misoch (2015) empfiehlt, die Forscherin solle nichts von sich preisgeben, was die Befragungssituation beeinflussen könnte, wurde den Schulen im Rahmen der ersten Anfrage der Lebenslauf der Autorin zugestellt, um den Prozess möglichst transparent zu gestalten. Die Forscherin traf diese Entscheidung basierend auf der Annahme, dass die Teilnehmenden der Forscherin ohnehin ein direktes Interesse am Forschungsgegenstand zugeschrieben hätten. Um den Grad der Beeinflussung möglichst gering zu halten, wurde bei direkten Fragen seitens der Teilnehmenden nach den Einstellungen und Meinungen der Forscherin darauf verwiesen, dass diese erst im Anschluss an das Gespräch Position beziehen würde. Nichtsdestotrotz wurden zum Teil persönliche Anmerkungen gemacht, was hätte vermieden werden müssen.

Insgesamt nahm die Forscherin während der Diskussionen eine zurückhaltende Rolle ein. Die Methode der problemzentrierten Gruppendiskussionen betont den Spielraum der Befragten, die Diskussion selbst zu gestalten. Während dies den Teilnehmenden die Möglichkeit gab, eigene Schwerpunkte zu setzen und Punkte einzubringen, deren Bedeutung sich die Forscherin nicht bewusst war, blieben einige offenen Fragen, die in einem stärker strukturierten Format hätten geklärt werden können, unbeantwortet.

Die Auswertung und Interpretation von Daten wird immer auch durch die eigenen Sichtweisen der Forscherin beeinflusst, welche auch hier eine Filterfunktion einnehmen. Die Position der Forscherin als Menschenrechtsbildnerin und Menschenrechtsaktivistin führte dazu, dass diese die Aussagen der Lehrperson aus einem anderen Blickwinkel betrachtete, als es beispielsweise ein Bildungswissenschaftler getan hätte. Das standardisierte Vorgehen half dabei, Verzerrungen möglichst zu vermeiden.

6. Gütekriterien: Bezüglich der in Abschnitt 6.2.3 aufgestellten Gütekriterien kann Folgendes festgehalten werden: Den Kriterien der intersubjektiven

Nachvollziehbarkeit und der Indikation des Forschungsprozesses wird insbesondere im vorliegenden Kapitel Rechnung getragen, indem die einzelnen Schritte detailliert beschrieben, die Wahl der Methoden begründet und das eigene Vorgehen reflektiert wurden. Des Weiteren wurde das Vorwissen der Forscherin in den Kapiteln 2–5 aufgezeigt und ausführliche Anhänge gestaltet. Ausserdem wurden Teilresultate mit mehreren Personen besprochen. Um die empirische Verankerung sicherzustellen, wurden kodifizierte Verfahren verwendet. Anpassungen, die aufgrund des Untersuchungsgegenstandes und des Kontexts notwendig waren, wurden offengelegt. Zur Illustration der Erkenntnisse wurde auf zahlreiche Zitate zurückgegriffen, die nach vordefinierten Kriterien ausgewählt wurden. Da nicht alle Befragten gleich ausführlich Stellung nahmen, wurden einige Personen häufiger zitiert als andere. Widersprüche in den Daten wurden offengelegt, um mögliche Grenzen der Kohärenz aufzuzeigen. Auch hier wurden Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen zitiert. Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse wird in den Kapiteln 7–9 diskutiert und reflektiert. Dabei wurde insbesondere auf die Möglichkeit einseitiger Ergebnisse eingegangen, die durch die Zusammensetzung der Befragten entstanden sein könnten. Um einen möglichst hohen Grad der Relevanz der Untersuchung und der daraus gezogenen Schlüsse zu erzielen, wurde die Methode der problemzentrierten Gruppendiskussionen gewählt, welche den Befragten die Gelegenheit gibt, ihre eigene Sicht der Dinge detailliert darzustellen und eigene Diskussionspunkte und Problemfelder einzubringen. Bei der kategorienübergreifenden Analyse wurden jene Themenfelder aufgegriffen, die für die praxisbezogenen Fragestellungen relevant sind und in den Gruppendiskussionen besonders intensiv thematisiert wurden. Um die Einhaltung der ethischen Standards zu gewährleisten, wurden die Befragten ausführlich über die Studie und deren Zweck informiert. Alle Teilnehmenden unterzeichneten eine Einwilligungserklärung, in welcher sie über ihre Rechte informiert wurden.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass die Gütekriterien eine wertvolle Hilfestellung für die sorgfältige und regelgeleitete Durchführung der Studie boten. Ausser den bereits in Abschnitt 6.2.3 beschriebenen Vorbehalten, wie beispielsweise die fehlende Arbeit in einer Forschungsgruppe, mussten während der Untersuchung keine weiteren Einschränkungen der Kriterien vorgenommen werden. Eine Herausforderung war, eine adäquate Balance zwischen Einzelaussagen und Verallgemeinerung zu finden sowie klar und verständlich zu kommunizieren, inwiefern die Ergebnisse auf eine signifikante Anzahl von Befragten zutreffen und möglicherweise auch auf andere Kontexte übertragen werden können. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass für die Auswertung des inhaltlichen Teils der Befragungen ausschliesslich auf qualitative Methoden zurückgegriffen wurde. Ausserdem erwies sich die Offenheit des Forschungsprozesses als eine Herausforderung, weil stets ein

angemessenes Gleichgewicht zwischen Flexibilität und Standardisierung gefunden werden musste, welches die möglichst umfassende und tiefgreifende Erhebung der Sichtweisen von Lehrpersonen ermöglichte.

Die Ergebnisse dieses Prozesses werden nachfolgend dargestellt und diskutiert. Im nächsten Kapitel steht die Präsentation der Ergebnisse entlang des Kategoriensystems im Vordergrund, was eine strukturierte Annäherung an die Sichtweisen der Lehrpersonen ermöglicht.

7. Diskussion der Ergebnisse entlang des Kategoriensystems

In den folgenden Kapiteln werden die Sichtweisen der befragten Lehrpersonen zur Menschenrechtsbildung präsentiert und unter Bezugnahme auf frühere Forschungsergebnisse und theoretische Erkenntnisse diskutiert. In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse der in Abschnitt 6.6.4 beschriebenen kategorienbasierten Auswertung dargestellt. Dieser Einblick in die Sichtweisen jener Personen, die aufgrund internationaler Verpflichtungen mit der Umsetzung schulischer Menschenrechtsbildung betraut sind, soll helfen, Defizite, mögliche Widerstände sowie Chancen und Herausforderungen zu identifizieren und zu verstehen.

Die Präsentation folgt dem Kategoriensystem (vgl. Abbildung 7.1 und Anhang B).

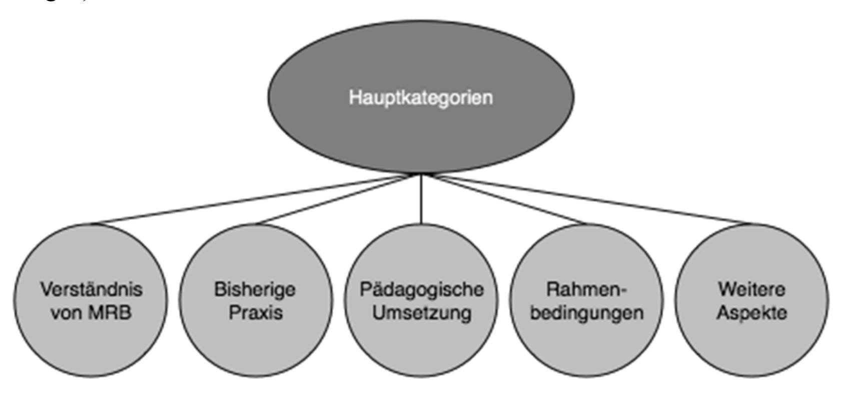


Abbildung 7.1: Hauptkategorien (eigene Darstellung)

Zu Beginn jeden Abschnitts wird der Aufbau der jeweiligen Kategorie kurz vorgestellt. Danach werden die Aussagen der Lehrpersonen erörtert und analysiert. Die einzelnen Abschnitte tragen die Titel der Hauptkategorie, die Unterabschnitte jene der Subkategorien 1. Grades. Wurde eine weitere Unterteilung in Subkategorien 2. Grades vorgenommen, werden diese mit Untertiteln, die mit kursiver Schrift gekennzeichnet sind, eingeleitet. Die Subkategorien *Weitere* werden jeweils nicht mit einem eigenen Untertitel gekennzeichnet, weil die so kodierten Aussagen in die Gesamtanalyse der entsprechenden übergeordneten Kategorie einfliessen. Jeder Abschnitt wird mit einem Zwischenfazit abgeschlossen. Die Erkenntnisse werden durch Zitate und Verweise auf einzelne Lehrpersonen oder Diskussionsgruppen gestützt. Um die Leserlich-

keit zu erhöhen und gleichzeitig die Vertraulichkeit der Daten zu gewährleisten, wurde jeder Lehrperson ein Alias zugeteilt. Der Anfangsbuchstabe des alias-Namen entspricht der jeweiligen Diskussionsgruppe, d. h., dass beispielsweise Herr Arnold der Gruppe A angehörte.Das Kapitel ist wie folgt strukturiert: Zunächst wird dargelegt, welches Verständnis die Lehrpersonen von Menschenrechtsbildung haben (Abschnitt 7.1). Danach wird die bisherige Praxis der Menschenrechtsbildung an Schweizer Gymnasien beschrieben (Abschnitt 7.2), um sodann verschiedene Aspekte der pädagogischen Umsetzung zu diskutieren (Abschnitt 7.3). Des Weiteren wird dargelegt, welche Rahmenbedingungen aus Sicht der Lehrpersonen für eine erfolgreiche Menschenrechtsbildung notwendig sind und welche Herausforderungen damit verbunden sein können (Abschnitt 7.4). Das Kapitel wird mit einem Fazit abgeschlossen (Abschnitt 7.5). Die Hauptkategorie *Weitere Aspekte* wird nicht beschrieben, da diese als Auffangbecken für Gesprächsbeiträge diente, die keiner anderen Hauptkategorie zugeteilt werden konnten und für die Forschungsfrage nicht direkt relevant waren. Dazu gehören Verständnisfragen zur Definition von Menschenrechtsbildung sowie Aussagen zu Einstellungen zu den Menschenrechten. Obwohl grundsätzlich davon ausgegangen werden kann, dass Letztere einen Einfluss auf die Einstellungen der Lehrpersonen zur Menschenrechtsbildung haben, wurde in den Gruppendiskussionen nicht explizit danach gefragt. Eine Studie, in welcher das Verhältnis zwischen Einstellungen zu den Menschenrechten und Einstellungen zur Menschenrechtsbildung untersucht wird, müsste methodisch von Grund auf anders aufgebaut werden. Waren jedoch spontan geäusserte Bemerkungen über Einstellungen zu den Menschenrechten für andere Aspekte relevant, wurden sie den entsprechenden Kategorien zugeordnet.

7.1 Verständnis von Menschenrechtsbildung

In der Hauptkategorie *Verständnis von Menschenrechtsbildung* (vgl. Abbildung 7.2) wurden Aussagen zur Definition von Menschenrechtsbildung aus Sicht der Lehrpersonen kodiert. Da zahlreiche Lehrpersonen auf die Frage nach ihrem Verständnis von Menschenrechtsbildung mit Bemerkungen wie „Menschenrechtsbildung soll…“ antworteten, wurden in dieser Kategorie auch Rückmeldungen zur Arbeitsdefinition aufgenommen. In Anlehnung an die Arbeitsdefinition wurden die Subkategorien *Ziele* und *Inhalte* entwickelt. Diese wurden aufgrund der Aussage einiger Lehrpersonen, ihnen sei der Begriff *Menschenrechtsbildung* nicht bekannt oder sie fänden ihn nicht gut gewählt, durch die Subkategorie *Der Begriff Menschenrechtsbildung* ergänzt.

Aussagen, die sich auf den Prozess der Menschenrechtsbildung beziehen, wurden in der Hauptkategorie *Pädagogische Umsetzung* (vgl. Abschnitt 7.3) kodiert.

7.1.1 Der Begriff Menschenrechtsbildung

Mehrere Lehrpersonen erwähnten zu Beginn der Diskussion, dass sie mit dem Begriff *Menschenrechtsbildung* nicht vertraut seien und ihnen nicht klar sei, wie *Bildung* in diesem Zusammenhang definiert werde:

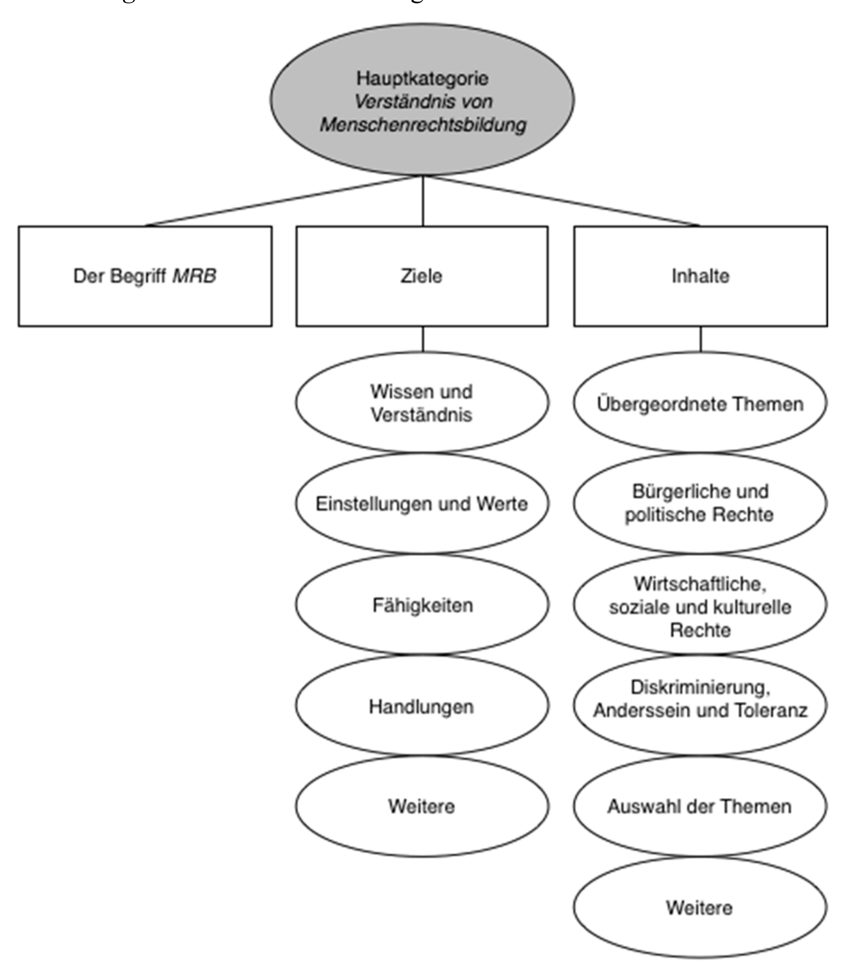


Abbildung 7.2: Hauptkategorie Verständnis von Menschenrechtsbildung (eigene Darstellung)

> Ist das eine Ausbildung, dass man sich ausbilden lässt? Dass jemand weiss, was quasi die Menschenrechte sind? Oder kann man dazu erzogen werden? Oder vielleicht meint es auch / also es könnte auch meinen, dass es Leute gibt, die man dazu ermutigen muss, dass sie ihre eigenen Menschenrechte wahrnehmen. Also eigentlich im Sinne von fast / also aus unserer Perspektive, aus der westlichen Perspektive, vielleicht Aufklärung / andere Menschen aufklären (Herr Kunz, Absatz 26; vgl. auch Herr Arnold, Absatz 45; Herr Göbel, Absatz 27; Herr Looser, Absatz 25).

Andere äusserten sich kritisch über die „Verquickung" der beiden Begriffe (Herr Gerber, Absatz 26). Herr Karl schlug vor, den Begriff zu ändern und stattdessen von „Ausbildung" oder „Aufklärung" zu sprechen, denn Bildung sei wahrscheinlich „übertrieben" (Absätze 29, 33). Herr Kramer sagte, der Begriff Menschenrechtsbildung klinge „verdächtig nach einem konkreten Konzept", welches Menschenrechte als Stoff im Lehrplan verankere, anstatt sie als Erziehungsauftrag zu formulieren (Absatz 28). Die Gruppe E war der Ansicht, dass der Begriff etwas umschreibe, womit sie als Lehrpersonen sich sowieso bereits auseinandersetzen. Für den Unterricht sei dieses Label nicht wichtig (Frau Erni, Absatz 185). Ein konkreter Begriff könne jedoch dabei helfen, Tätigkeiten in diesem Bereich zu fördern (Frau Egli, Absatz 51).
In einer anderen Gruppe kritisierten die Lehrpersonen den Begriff *Menschenrechte* als zu vage. Sie schlugen stattdessen den Begriff „Gewissensbildung" vor, weil dieser „nicht ganz so pathetisch" sei (Gruppe L, Absätze 36–38).[29]

7.1.2 Ziele

Der Subkategorie *Ziele* wurden Aussagen zugeordnet, aus denen hervorgeht, welche Ziele Menschenrechtsbildung gemäss den Lehrpersonen haben könnte oder sollte. Die Ziele wurden anhand der in den OSZE-Guidelines für Menschenrechtsbildung in Sekundarschulen (OSCE, 2012) definierten Kernkompetenzen eingeteilt. Wie in Abschnitt 3.1.1 dargelegt, nehmen die Guidelines die Unterteilung in drei Bereiche vor: Wissen und Verständnis; Einstellungen und Werte sowie Fähigkeiten. In der verwendeten Arbeitsdefinition ist ausserdem der Begriff der *Handlungen* wichtig, welche auf den ersten drei Zielen aufbauen. Dieser wurde folglich als vierte Subkategorie hinzugefügt.

Einige Lehrpersonen definierten Menschenrechtsbildung spontan über die kognitive, affektive und konative Dimension:

---

29 Einige wenige Lehrpersonen erachten das Konzept der Menschenrechte als solches als problematisch. Herr Inderkum beispielsweise hinterfragte die Gültigkeit der Menschenrechte insbesondere in Bezug auf deren Entstehung (Absätze 117, 178), deren Akzeptanz (Absatz 219; vgl. auch Herr Gruber, Absatz 62) deren Instrumentalisierung zu politischen Zwecken (Absätze 14, 81) und deren Durchsetzbarkeit (Absatz 265). Solche Grundsatzdiskussionen zur Gültigkeit der Menschenrechte wurden in der Hauptkategorie *Weitere Aspekte* kodiert, sofern sie keiner anderen Kategorie zugeordnet werden konnten.

> Da gibt es […] dieses Trias von Wissen, Handeln und Grundhaltungen. […] Was muss ich wissen zu manchen Menschenrechten, also was sind überhaupt die Inhalte, was gibt es für Dokumente diesbezüglich, was ist Geschichte / welche Geschichte steckt dahinter, hinter der Ausarbeitung der Menschenrechtserklärung beispielsweise, oder der verschiedenen, die es da so gibt, im Laufe der Jahrhunderte. Dann eben, was gibt es konkret für Handlungsmöglichkeiten im Kontext der Menschenrechte. Und schliesslich eben die Grundhaltung, wie stehe ich tatsächlich dazu. Was ist mir als Lehrer erlaubt, was ist mir möglich, wie stark kann ich Schüler an Menschenrechte binden? Ich versuche grundsätzlich, den Wert eines Rechtes nahezubringen, worin das Recht dann individuell auch liegen mag. Das sind so die Fragen, die dann aufkommen, und die man am Beispiel der Menschenrechte gut zeigen kann (Herr Imhof, Absatz 37).

Die meisten fokussierten jedoch einzelne Aspekte, wie nachfolgend dargelegt wird.

Wissen und Verständnis

Die kognitive Ebene der Menschenrechtsbildung wurde von allen Gruppen thematisiert. Die Art und Weise, wie die Lehrpersonen diese Ebene konzeptualisieren, variiert jedoch sehr stark. Einige sind der Ansicht, dass Menschenrechtsbildung das Wissen über die Menschenrechte als Ganzes fördern soll: ihre Entstehung, ihre Entwicklung und ihre Relevanz, aber auch ihre Verankerung in verschiedenen Dokumenten, ihre Verletzungen und ihre Durchsetzung (Herr Brander, Absatz 32; Frau Erni, Absatz 35; Herr Fischer, Absatz 31; Frau Frischknecht, Absatz 24; Herr Illi, Absatz 74). Herr Fetz betonte, dass die Schülerinnen und Schüler lernen sollten, „welche Rechte sie persönlich haben“ (Absatz 26).

Mehrere Lehrpersonen hielten fest, dass auf der Wissensebene eine kritische Analyse der Menschenrechte wichtig sei und nicht nur rein faktisches Wissen vermittelt werden soll:

> Weil nur gerade die Bildung zum Wissen, was die Menschenrechte sind, das ist eine Notwendigkeit, aber ja, es ist eine andere Ebene, zu reflektieren, ob die gerechtfertigt sind oder nicht (Herr Hofmann, Absatz 76).

In Gruppe I war die Diskussion zur kognitiven Ebene massgeblich von der Frage der Herkunft und der Gültigkeit der Menschenrechte geprägt. Herr Inderkum hinterfragte die Gültigkeit von Rechten, die nicht durchgesetzt werden könnten, wodurch seines Erachtens auch die Menschenrechte gehören, und fragte, wer den „Moral Highground“ habe, „unsere Schüler dann zu mobilisieren, um in gewissen Weltgegenden zum Rechten zu sehen“ (Absatz 79). Herr Illi antwortete darauf, dass die Menschenrechte eben gerade nicht von einer „göttlichen Instanz“ (Absatz 80) erlassen, sondern ausgehandelt worden seien und sich immer weiterentwickelten. Deshalb sei es wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schüler…

> … darüber Gedanken machen, inwiefern ist unser aller Leben besser, angenehmer, reichhaltiger was auch immer, weil es einen Rechtekatalog gibt, selbst wenn er nicht durchgesetzt werden kann, das ist noch eine andere Frage, als gemeinsames Orientierungssystem (Absatz 80).

In einer anderen Diskussionsrunde hielt Herr Looser aus einer philosophischen Perspektive fest, er würde Menschenrechtsbildung „erstmals als Problem begreifen", weil Menschenrechte sich kontinuierlich weiterentwickelten und unterschiedlich verstanden würden. Deshalb müssten erst die Begriffe geklärt werden (Absatz 25). Herr Lutz ergänzte, dass es aus diesem Grund zentral sei, die Herkunft der Menschenrechte und ihre Quellen vertieft zu diskutieren. Er betonte, dass Menschenrechte nicht nur auf ihre rechtliche Dimension reduziert werden dürften, da die Gemeinschaft eine sehr wichtige Rolle im Schutz und in der Aufrechterhaltung der Menschenrechte spiele (Absatz 58).

Am meisten Anlass zur Diskussion gab das Gewicht, das der kognitiven Komponente der Menschenrechtsbildung zugeschrieben wird. Frau Cavelti hinterfragte die Notwendigkeit der Wissensebene insgesamt, weil sie Wissen mit dem „Abfragbaren" assoziiere und nicht „an die Macht des Wissens" glaube (Frau Cavelti, Absätze 72, 75). Herr Hansen betrachtet die Wissensebene als eher nebensächlich: „Also [die Schülerinnen und Schüler] müssen es schon auch wissen. Aber, sie müssen vor allem lernen, [die Menschenrechte] leben zu können" (Absatz 94). Herr Keller äusserte die Meinung, dass ein gewisser Grad an Wissen über die Menschenrechte Teil der Allgemeinbildung sei (Absatz 27). Andere Lehrpersonen waren der Ansicht, dass das Wissen die Grundlage für alle anderen Ziele bilde (z. B. Herr Brander, Absatz 53). Für Herrn Lauber beruht Menschenrechtsbildung auf zwei Säulen: Einerseits der Theorievermittlung, andererseits der Sensibilisierung (Absatz 33). Interessanterweise wehrte er sich im weiteren Verlauf der Diskussion vehement dagegen, Menschenrechte zu einem Unterrichtsgegenstand zu machen (vgl. u. a. Absatz 206). In Gruppe C wurde der Begriff des „unterstützenden Wissens" (Herr Caroni, Absatz 54) oder des „Hintergrundwissens" (Herr Crivelli, Absatz 74) eingebracht. Ein Grundwissen sei notwendig, um Schülerinnen und Schüler beispielsweise für den Sprachgebrauch zu sensibilisieren (Herr Crivelli, Absatz 51).

Es gab nur vereinzelt Lehrpersonen, welche die kognitive Ebene als wichtiger einstufen als die affektive. Eine Ausnahme war Herr Illi, der festhielt, dass der Lernerfolg „nicht dann gegeben [sei], wenn alle sagen, ‚ich glaube an die Menschenrechte', sondern wenn alle darüber etwas wissen und erzählen können und darüber diskutieren können" (Absatz 36).

Ein Vergleich mit den OSZE-Guidelines zeigt, dass eine Grosszahl der Ziele der Wissensebene zumindest ansatzweise abgedeckt wird. Es fällt jedoch auf, dass die in den Guidelines erwähnten Menschenrechtsprinzipien (Partizi-

pation und Inklusion, Gleichheit und Nichtdiskriminierung, Rechenschaftspflicht, Freiheit von Gewalt, Prinzip der sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern und Kindeswohl) nicht oder nur am Rande erwähnt wurden.

Einstellungen und Werte

Die affektive Ebene war in den Aussagen der Lehrpersonen sehr stark vertreten. Frau Bianchi beispielsweise reagierte auf die Frage nach ihrem Verständnis von Menschenrechtsbildung mit folgendem Satz: „Ja, [Menschenrechtsbildung] ist ja eine Entwicklung auch von einer Haltung, oder?“ (Absatz 31). Zahlreiche Lehrpersonen betonten die Sensibilisierung für die Menschenrechte und deren Verletzungen (z. B. Herr Crivelli, Absatz 36; Herr Kramer, Absatz 28). Oft erfolgten entsprechende Aussagen im Zusammenhang mit der Diskussion zur kognitiven Komponente: Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur wissen, was Menschenrechte sind, sondern es sei wichtig, dass sie deren Bedeutung im Alltag wahrnehmen und sich „etwas [darunter] vorstellen können“ (Frau Cavelti, Absatz 30). Herr Brander bestätigte, dass aufbauend auf dem Wissen ein Bewusstsein für Konflikte entwickelt werden könne. Dieses wiederum unterstütze „eine Erziehung hin zu Toleranz und zu Offenheit“, wie sie im Lehrplan vorgesehen sei (Absatz 32). Herr Brühwiler ergänzte, dass es manchmal schwierig sei, eine Balance zwischen aktiver Sensibilisierung und dem Respekt für andere Meinungen zu finden (Absatz 36).

Mehrere Lehrpersonen äusserten die Ansicht, dass Menschenrechtsbildung dazu beitragen soll, dass die Schülerinnen und Schüler die Menschenrechte als eine Errungenschaft und nicht als Selbstverständlichkeit wahrnehmen (z. B. Herr Gerber, Absatz 57). Herr Arnold leitet daraus eine Verantwortung jedes Einzelnen ab, sich für die Menschenrechte einzusetzen, welche auch den Schülerinnen und Schülern nahegelegt werden sollte:

> Mir wäre ein Anliegen, dass es uns gelingen würde […] einen Weg zu finden oder was auch immer, der eigentlich dazu führt, dass wir verstehen, dass die Menschenrechte, das was Herr Ambühl auch ganz am Anfang gesagt hat, das ist nicht irgendwo in der Verantwortung von irgend jemandem. […] Sondern: das ist meine Sache. Menschenrechte, die gehören mir, weil ich Mensch bin, aber sie gehören auch mir, weil ich verantwortlich bin. […] Dass wir dieses Bewusstsein etwas entwickeln können (Absatz 300).

Herr Lauber und Herr Lindt erachten es als wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler ein Empfinden für Recht und Gerechtigkeit entwickeln und wenn möglich auch dafür einstehen (Absatz 34).

Auch das Fördern von Empathie wurde von mehreren Lehrpersonen als Ziel der Menschenrechtsbildung definiert. Herr Ambühl (Absatz 44) und Herr Keller (Absatz 27) finden, dass Menschenrechtsbildung dazu führen soll, dass Schülerinnen und Schüler sich ihrer privilegierten Situation bewusst werden. Aus den gewählten Formulierungen scheint implizit die Annahme durch, dass Menschenrechtsverletzungen in Kontexten stattfinden, die sich weit entfernt

vom Alltag der Schülerinnen und Schüler befinden, weshalb diese sich glücklich schätzen sollten, in der Schweiz leben zu können. Frau Ende sprach davon, "dass man vielleicht auch Solidarität verspürt mit jenen, die dann konkret diese Freiheiten nicht haben" (Absatz 33). Sie nimmt dadurch die Perspektive der Opfer ein, wohingegen bei Herrn Ambühl und Herrn Keller der Fokus auf den Schülerinnen und Schülern liegt. Auch Frau Dubas begründete die Notwendigkeit von Menschenrechtsbildung damit, dass die Schülerinnen und Schüler, „über die eigene Nasenspitze hinaus" schauen sollen (Absatz 84). Herr Lindt argumentierte, dass „man ja eher so die Tendenz [hat], und die Jungen sowieso, das als eine ganz andere Welt zu sehen und das geht mich dann ja nichts mehr an" (Absatz 23). Diese Aussage ist ein Indikator dafür, dass Herr Lindt eine Menschenrechtsbildung befürwortet, die den Schülerinnen und Schülern bewusst macht, dass alle Menschen in der gleichen Welt leben und somit mitverantwortlich sind für Menschenrechtsverletzungen, auch wenn sie weit weg geschehen oder keinen direkten Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufweisen. Auch Frau Egli (Absatz 36) und Herr Feuz (Absatz 28) fokussierten die Gemeinsamkeiten aller Individuen: alle Menschen hätten gewisse Grundbedürfnisse und lebten auf demselben Planeten, weshalb die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt werden sollten, unterschiedliche Lebensbedingungen zu reflektieren und ein Gefühl der Empathie zu entwickeln. Gemäss Osler (2015) ist diese Betonung einer "common humanity" (S. 245) in Schulen eher unüblich.

Im Rahmen der Diskussion um die affektive Ebene war umstritten, inwiefern die Schule auf dieser Ebene Einfluss nehmen soll und darf. Sollte das Ziel verfolgt werden, bestimmte Werte zu vermitteln? Mehrere Lehrpersonen sagten deutlich, dass sie zwar eine Reflexion über die Menschenrechte befürworten, das Ziel jedoch nicht sein dürfe, dass die Schülerinnen und Schüler diese internalisieren (z. B. Herr Gerber, Absatz 26). Demgegenüber steht Frau Cavelti, die explizit angab zu versuchen, die Schülerinnen und Schüler von der Bedeutung der Menschenrechte zu überzeugen (Absatz 30). Frau Hafner ist der Überzeugung, dass die Schülerinnen und Schüler lernen sollten, die Menschenrechte „einzuhalten, weil sie es gut finden. Und nicht diese einhalten, weil es eben die Menschenrechte sind" (Frau Hafner, Absatz 96). Herr Crivelli wiederum sprach von einem „Näherbringen" der Menschenrechte (Absatz 36). In Gruppe L wurde festgehalten, dass die Lehrpersonen „zu gewissen Werten stehen" und „dass wir uns dann bemühen, diese Einsicht auch in den Schülern zu wecken" (Herr Lindt, Absatz 39). Es blieb jedoch unklar, auf welche spezifischen Werte sie sich dabei bezogen und wie diese bestimmt werden.

Frau Hildebrand (Absatz 50) und Herr Inderkum (Absatz 44) betonten, dass Menschenrechtsbildung zur Schärfung der Haltung der Schülerinnen und Schüler beitragen soll, wobei bei Herrn Inderkum eine "Kritik und auch Entmystifizierung der Menschenrechte" (Absatz 44) im Zentrum steht. Er äusserte

zudem die Befürchtung, dass das Ziel, Empathie zu fördern, oft einseitig verfolgt werde:

> Wenn man jetzt Empathie sozusagen für Asylbewerbende herstellt […] dann gibt man diesem Gleichgewicht wo ja, sagen wir einmal verschiedene politische Akteure verschiedene Haltungen vertreten, gibt man natürlich der einen Seite mehr Gewicht (Herr Inderkum, Absatz 64).

Auch Herr Arnold äusserte Zweifel darüber, was genau vermittelt werden sollte. Einerseits sagte er deutlich, dass er nicht der Ansicht sei, Schule müsse „wertneutral" sein; andererseits wies er auf die Gefahr der Indoktrinierung hin. Deshalb sollten Werte diskursiv in den Unterricht hineingetragen werden (Absätze 65–67). Herr Fischer wiederum hielt fest, dass Lehrpersonen immer einen Einfluss auf die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern hätten, auch wenn sie dies nicht beabsichtigten (Absatz 33). Herr Anderegg hingegen hinterfragte die Wirksamkeit von Lehrpersonen im Bereich der Wertebildung grundsätzlich (Absatz 76).

Herr Göbel war einer der wenigen, die die Ansicht vertraten, dass die Menschenrechte einen Rahmen für ethische Bildung sein könne, weil sie *nicht* ideologisch geprägt seien:

> [D]ie Menschenrechte [bilden] einen so weiten Rahmen, der eben nicht schon auf bestimmte Ideologien festgelegt ist, der wirklich übergreifend ist, über Religionen, Kulturen hinweg, können wir uns einigen auf die Menschenrechte. Und die sind so allgemein, dass man sagen kann, gut, da kann man ansetzen, da kann man sensibilisieren, da kann man sagen, schaut, da können wir uns einigen, das können wir auch begründen vernünftig in der Tradition der Aufklärung und da quasi so eine gemeinsame ethische Basis finden, ohne eben gleich schon einzuengen die Pluralität der Lebensentwürfe und so weiter (Absatz 27).

Diese sehr unterschiedlichen Positionen zeigen, dass einige Grundsteine der Menschenrechtsbildung, unter anderem die Akzeptanz von Menschenrechten als universale Normen, sehr wohl umstritten sind. Vergleicht man die Aussagen mit den OSZE-Guidelines, fällt auf, dass vor allem allgemein formulierte Werte wie Respekt und Verantwortung genannt wurden. Jene Ziele, die eine starke Identifikation mit den Menschenrechten und ein grosses Engagement implizieren, wie beispielsweise Solidarität mit Opfern von Menschenrechtsverletzungen, fehlen jedoch fast durchgehend.

Fähigkeiten

Die Fähigkeiten waren unter allen Zielen am wenigsten umstritten. Eine möglich Erklärung dafür ist, dass die Lehrpersonen in erster Linie auf allgemeine Fähigkeiten wie Diskussionskompetenzen, (Selbst-)Reflexion, kritisches Denken, Konfliktlösung und Perspektivenwechsel eingingen, welche auch losge-

löst von Menschenrechtsbildung vermittelt werden können (Herr Brander, Absatz 53; Herr Demeter, Absatz 51; Frau Erni, Absatz 35; Herr Fischer, Absatz 33; Herr Lauber, Absatz 61).

Frau Erni sagte, das Unterscheiden von Recht und Unrecht sei ihr sehr wichtig (Absatz 35). Herr Lauber betonte die Unterscheidung von Recht und Gerechtigkeit (Absatz 33). Herr Fischer fasst den Aspekt des kritischen Denkens weiter und verbindet Menschenrechtsbildung mit dem Ziel, dass sich die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit aneignen, nach ethisch-moralischen Prinzipien zu entscheiden und zu handeln (Absatz 31). Frau Cavelti möchte, dass die Schülerinnen und Schüler das Gelernte auf andere Situationen übertragen und Dinge hinterfragen können (Absatz 30). In Gruppe L wurde die Fähigkeit hervorgehoben, sich in andere zeitliche und kulturelle Kontexte zu versetzen und Ereignisse und Handlungen aus dieser Perspektive zu beurteilen (Herr Lauber, Absatz 60).

Wenn es um konkrete Fähigkeiten geht, sich für eine Kultur der Menschenrechte einzusetzen, halten sich die Lehrpersonen bedeckt. Nur sehr wenige erwähnten das explizite Ziel der UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -ausbildung, „Menschen darin zu befähigen, ihre Rechte wahrzunehmen und auszuüben sowie die Rechte anderer zu achten und hochzuhalten" (Artikel 2). Der Aspekt des Empowerments wurde nur am Rande angesprochen. Obwohl Herr Arnold die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen möchte, ihre Rechte einzufordern, ging er auf die dazu notwendigen Fähigkeiten nicht ein (Absatz 45). Desgleichen Frau Jäger, die erklärte, sie möchte den Schülerinnen und Schülern „ein Gefühl von Empowerment" (Absatz 22) geben. Eine Ausnahme bildeten Frau Dubas und Herr Fetz, welche die Fähigkeit betonten, Rechte einzufordern sowie Vorkommnisse und Situationen aus einer menschenrechtlichen Perspektive zu reflektieren und entsprechend zu argumentieren:

> Und von daher […] finde ich es einfach schon noch wichtig, dass man das eben auch weiss, […] das sind Rechte, die man eben auch einfordern kann und einfordern muss (Frau Dubas, Absatz 55).
>
> Für mich heisst es auch, dass Schülerinnen und Schüler […] die Menschenrechte analysieren können. Also die Bundesverfassung spricht da von dem Grundgehalt von jedem Menschenrecht. Dass sie auch unterscheiden können, was ist Grundgehalt und was ist eher zusätzlich gemeint. Und nicht zuletzt, dass sie auch Verletzungen, Einschränkungen beurteilen können. Also was heisst das, was / wo gibt es eben auch Grenzen bei den Menschenrechten, wo eben andere Rechte eingeschränkt werden. Wo gibt es Verletzungen, die auch geahndet werden müssen und was für Grundsätze sollen da gelten. Dass sie, ja auch Fallbeispiele wirklich beurteilen können (Herr Fetz, Absatz 26).

Solche menschenrechtsspezifische Sprache war rar: Während in den OSZE-Guidelines Begriffe wie *Diskriminierung*, *Prinzipien der Menschenrechte*, *Menschenrechtsverletzungen* oder *Trägerinnen und Träger von Rechten und Pflichten* verwendet werden, griffen Lehrpersonen eher auf Begriffe wie *Gerechtigkeit* oder *Moral* zurück. Ob dies ein fehlendes Verständnis dieser Ebene

der Menschenrechtsbildung indiziert oder eher auf eine gewisse Skepsis bezüglich einer zu starken Positionierung der Schule hinweist, bleibt offen.

Handlungen

Im Bereich der Handlungen gab vor allem die Umsetzbarkeit Anlass zur Diskussion. Herr Ambühl hielt fest, dass die Handlungsorientierung „typisch geografisch“, bei den Menschenrechten jedoch „natürlich schwierig“ umzusetzen sei (Absatz 93, vgl. auch Frau Hildebrand, Absatz 50). Herr Brander teilte diese Ansicht:

> Handeln können wir ja dann aber in der konkreten Situation trotzdem nur begrenzt. Insofern als das Individuum politisch wenig Gewicht hat (Absatz 46).

Mehrere Lehrpersonen fokussierten denn auch eher das Verhalten und Handlungen im kleineren Rahmen, wie zum Beispiel im Klassenzimmer (z. B. Herr Lauber, Absatz 35).

Doch auch das Ziel als solches, Schülerinnen und Schüler zu Handlungen zu motivieren, war umstritten. Gruppe E war sich einig, dass Schülerinnen und Schüler zum Handeln angespornt werden sollten. Frau Ende formulierte das Ziel, dass man sich „im Idealfall irgendwie […] engagiert“ (Absatz 33). Frau Erni betonte, dass die Schülerinnen und Schüler verstehen sollen, dass alle etwas zur Verwirklichung der Menschenrechte beitragen können und sie angespornt werden sollen, entsprechend zu handeln (Absatz 35). Frau Egli ergänzte, so könne ein Ohnmachtsgefühl vermieden werden (Absatz 36). Herr Hansen formulierte die Ambition, dass Schülerinnen und Schüler lernen zu handeln, wie folgt:

> Ja, sie müssen wie lernen, dass sie es selber auch einfordern und selber auch davon profitieren und auch sehr gerne haben, wenn sie menschenrechtsmässig korrekt behandelt werden. Oder dass sie dann auch lernen, was das eben umgekehrt bedeutet (Herr Hansen, Absatz 97).

Interessant dabei ist, dass Herr Hansen das Einfordern der eigenen Rechte betont, während bei den anderen Lehrpersonen eher das Engagement für andere im Vordergrund steht.

In Gruppe I hingegen wurde das Handlungsziel per se in Frage gestellt:

> Wenn man [das Fördern von Empathie] dann mit dem verknüpft (zeigt auf Handlungen), wo Herr Illi und ich uns ein bisschen angeguckt haben, da fragt man sich dann schon, ob dann irgendwann so ein Automatismus entsteht, nicht, züchtet man eine Art politische Aktivisten heran und dann hat man irgendwann die Armee der Klonkrieger (Herr Inderkum, Absatz 64).

Daraus entstand eine Diskussion darüber, welche Handlungen gefördert werden sollen:

> Also so habe ich Handlungen immer verstanden. Nicht „ich lasse jemanden ausreden und schon habe ich dessen Menschenrecht gewahrt“, sondern wirklich es geht darum, was für Handlungen muss ich erlernen, welche Fähigkeiten muss ich haben, um Menschenrechtsverletzung zu skandalisieren und um wirklich zu verteidigen (Herr Imhof, Absatz 76).

Auf den Einwand von Herrn Inderkum, dahinter stecke „ein ziemlich messianischer Anspruch“ (Absatz 77), antwortete Herr Imhof, dass dies tatsächlich so sei (Absatz 78). Herr Imhof und Herr Inderkum vertreten folglich zwei diametral unterschiedliche Positionen: während Herr Inderkum das Handlungsziel grundsätzlich in Frage stellt, geht Herr Imhof weiter als die meisten anderen Lehrpersonen, indem er das Fördern von politischen Handlungen fordert. Herr Illi wiederum vertrat eine Position der Mitte: Seines Erachtens sollten Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt, nicht jedoch konkrete Handlungen gefordert werden (Absatz 74). Damit unterscheidet er zwischen dem Fördern von Handlungs*fähigkeit* und Handlungs*bereitschaft*.

7.1.3 Inhalte

Alle Gruppen ausser einer diskutieren mögliche Inhalte von Menschenrechtsbildung. Die genannten Themen wurden in sieben Subkategorien unterteilt: Übergeordnete Themen; bürgerliche und politische Rechte; wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte; Diskriminierung, Anderssein und Toleranz; Auswahl der Themen; Weitere. Die ersten fünf Subkategorien werden tabellarisch dargestellt (vgl. Tabellen 7.1–7.5).

Tabelle 7.1: Übergeordnete Themen

Thema	Verweise (Beispiele)
Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und Menschenwürde	Herr Arnold, Absatz 96; Herr Brühwiler, Absatz 75; Herr David, Absatz 162; Herr Gerber, Absatz 175; Frau Hofer, Absatz 46
Geschichte der Menschenrechte/Ideengeschichte; Menschenbild, das den Menschenrechten zugrunde liegt	Herr Anderegg, Absatz 221; Herr Gruber, Absatz 36; Herr Illi, Absatz 186; Herr Inderkum, Absatz 175; Herr Jäckli, Absatz 94
Universalismus und Relativismus	Herr Hagen, Absatz 43; Gruppe I, Absätze 89–93
Aktuelle Menschenrechtsthemen	Gruppe D, Absätze 132–152
Rechtsstaatlichkeit	Frau Bianchi, Absatz 98
Umgang mit Macht	Gruppe D, Absätze 181–195
Instrumentalisierung von Menschenrechten	Gruppe I, Absätze 102–120; Herr Inderkum, Absatz 176
Institutionen	Herr Damm, Absatz 201
Gerechtigkeit	Frau Frischknecht, Absatz 86; Herr Lutz, Absatz 24

Thema	Verweise (Beispiele)
Globalisierung und Armut, Fairtrade	Frau Frischknecht, Absatz 99
Konfliktlösung	Herr Demuth, Absatz 63
Nachhaltigkeit und Rechte zukünftiger Generationen	Herr Feuz, Absatz 104
Bereiche des Lebens, die von den Menschenrechten nicht abgedeckt sind	Gruppe I, Absätze 125–138
Pflichten	Herr Damm, Absatz 56; Herr Karl, Absatz 74
Einschränkung der Menschenrechte	Herr Damm, Absätze 18, 235

Tabelle 7.2: Bürgerliche und politische Rechte

Thema	Verweise (Beispiele)
Recht auf freie Meinungsäusserung	Frau Bianchi, Absatz 76; Herr Demeter, Absatz 49; Frau Ende, Absatz 75; Gruppe J, Absätze 97–101
Glaubens-, Gewissens- und Religionsfreiheit; Religionstoleranz	Frau Bachmann, Absatz 80; Frau Erni, Absatz 84; Herr Fischer, Absatz 101; Herr Lutz, Absatz 230
Persönliche Freiheit/Freiheitseinzug	Herr Brander, Absatz 97
Recht auf Privatsphäre/Überwachung/Datenschutz	Gruppe B, Absätze 99–102; Gruppe E, Absätze 172–174; Frau Hildebrand, Absatz 111
Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit (inkl. Todesstrafe und Gentechnologie)	Herr David, Absatz 173; Frau Erni, Absatz 77; Herr Göbel, Absatz 193; Herr Junker, Absatz 92
Rechtsgleichheit und Rechtssicherheit; Recht auf ein faires Verfahren	Frau Egli, Absatz 78; Herr Junker, Absatz 95; Herr Lutz, Absatz 167
Recht auf Ehe und Familie	Frau Erni, Absatz 82
Niederlassungsfreiheit	Frau Egli, Absatz 95
Freie Persönlichkeitsentfaltung	Gruppe L, Absätze 98–138
Recht auf Asyl; Migration	Frau Frei, Absatz 100

Tabelle 7.3: Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte

Thema	Verweise (Beispiele)
Recht auf Gesundheit	Herr Demuth, Absatz 170
Recht auf Bildung	Frau Ende, Absatz 79; Herr Imhof, Absatz 123; Gruppe L, Absätze 148–150
Recht auf Arbeit	Gruppe E, Absätze 88–91; Gruppe L, Absätze 144–147, 163–165

Thema	Verweise (Beispiele)
Recht auf kulturelle Teilhabe (im Bereich der Kunst)	Gruppe D, Absätze 153–161
Recht auf Eigentum	Gruppe L, Absätze 139–143

Tabelle 7.4: Diskriminierung, *Andersheit* und Toleranz

Thema	Verweise (Beispiele)
Toleranz und Respekt	Frau Dubas, Absatz 42; Frau Frei, Absatz 85
Andersheit und Gleichheit; Diskriminierung (Mann und Frau; kulturell)	Herr Brühwiler, Absatz 96; Herr David, Absatz 197; Gruppe E, Absätze 115–119; Herr Feuz, Absatz 97; Frau Hildebrand, Absatz 107
Chancengleichheit	Gruppe J, Absätze 107–113

Tabelle 7.5: Rechte spezifischer Gruppen

Thema	Verweise (Beispiele)
Frauenrechte	Gruppe B, Absätze 84–94; Gruppe L, Absätze 208–216
Minderheitenrechte (u.a. religiöse Minderheiten)	Herr Brander, Absatz 95
Kinderrechte	Herr Imhof, Absatz 123

Angesichts der grossen Wahlfreiheit der Lehrpersonen ist es wichtig zu wissen, wie die Auswahl der Themen erfolgt (Subkategorie *Auswahl der Themen*). Die Lehrpersonen erwähnten mehrfach, dass eine Priorisierung der Themen schwierig und alle Menschenrechte wichtig seien (z. B. Herr Fischer, Absatz 92). Eine Lehrperson war der Ansicht, dass sich die Themenwahl von selbst ergebe und die wichtigsten Aspekte durch das Thema *Demokratie* abgedeckt seien (Herr Karl, Absatz 66).

Nichtsdestotrotz konnten einige Kriterien für die Themenwahl identifiziert werden. Herr Joop bevorzugt kontroverse Themen, weil diese zu spannenden Schulstunden führen (Absatz 26). In einer Gruppe wurde implizit das Kriterium der bereits erfolgten Umsetzung eingebracht. Herr Lauber argumentierte, dass Religionsfreiheit nicht prioritär sei, weil dieses Recht in der Schule bereits umgesetzt und vorgelebt werde (Absatz 287). Zahlreiche Lehrpersonen erwähnten, dass sie die Themen in Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern festlegen: „Das hängt ab vom Moment“ (Herr Illi, Absatz 155) oder „ich versuche, Dinge aufzugreifen, die von ihnen kommen“ (Herr Demeter, Absatz 120). Auch der Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (z. B. Herr Imhof, Absatz 166) und zu aktuellen Themen (z. B. Herr Illi, Absatz 165) wurde mehrfach genannt. Herr Imhof warf dabei eine interessante Frage auf: Sollen nur Fragen erörtert werden, die aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

wichtig sind, oder geht es bei Menschenrechtsbildung darum, das Spektrum an relevanten Themen zu erweitern (Absatz 168)? So nannten einige Lehrpersonen als Kriterium auch einen Bedarf an Sensibilisierung für bestimmte Themen, wie zum Beispiel im Bereich der Überwachung und des Rechts auf Privatsphäre (z. B. Frau Hildebrand, Absatz 111; Gruppe B, Absätze 100–114).

Insgesamt pochen die Lehrpersonen bei der Themenwahl sehr stark auf einen Buttom-up- oder schülerinnen- und schülerzentrierten Ansatz. Aus menschenrechtsbildnerischer Sicht ist diese Orientierung auf die Lernenden begrüssenswert. Allerdings besteht die Gefahr einer „geteilten Menschenrechtsbildung" (Fritzsche, 2016, S. 184–189), die nur einzelne Rechte thematisiert; sei dies, weil die Schülerinnen und Schüler oder die Lehrpersonen bestimmte Rechte nicht kennen und sie deshalb nicht aufbringen, sei es, weil sie ihnen nicht aktuell oder nicht relevant erscheinen.

Anzeichen für eine solche reduzierte Menschenrechtsbildung können vorliegend geortet werden: Während alle Gruppen einzelne bürgerliche und politische Rechte nannten, wurden nur in vier Gruppen (Gruppen D, E, I, L) wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte erwähnt. Auch in diesen Gruppen waren Letztere jedoch umstritten oder wurden als nicht prioritär oder als zu komplex verworfen. Herr Damm nannte das Stichwort „Recht auf Leben und Ernährung" (Absatz 177), was von der Gruppe auf „Recht auf Leben" (Herr David, Absatz 178) reduziert und folglich den bürgerlichen und politischen Rechten zugeordnet wurde. Herr Demuth erwähnte das Recht auf Nahrung ebenfalls, relativierte jedoch sogleich, dass dieses in seinem Umfeld nicht besonders relevant sei (Absatz 63). Das Thema Recht auf Arbeit war in jenen Gruppen, in denen es überhaupt genannt wurde, umstritten (Gruppe E, Absätze 88–91). In Gruppe L wurde nach einer kurzen Diskussion entschieden, das Thema Recht auf Arbeit der freien Berufswahl und damit der freien Persönlichkeitsentfaltung zuzuschreiben (Absätze 163–165). Das Gewicht, das den bürgerlichen und politischen Rechten zugesprochen wird, kann anhand des folgenden Zitats illustriert werden:

> Ich denke es müsste eben klar sein, wie wichtig das Recht auf Leben ist, Meinungsfreiheit, Pressefreiheit, et cetera, Religionsfreiheit, also diese, die wirklich so die ganz grundlegenden und zentralen Menschenrechte. Die müssen sie auf jeden Fall kennen (Herr Hansen, Absatz 103).

Das Thema Migration wurde in verschiedenen Zusammenhängen genannt. Als es um die Diskussion der wichtigsten Menschenrechtsthemen ging, wurde es jedoch nicht erwähnt. Überraschenderweise tauchte das Stichwort *Kinderrechte* nur einmal auf, obwohl eine Mehrheit der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien noch nicht volljährig und die UN-Kinderrechtskonvention somit auf sie anwendbar ist. Die Gründe dafür konnten anhand der vorhandenen Daten nicht eruiert werden.

Bei jenen Gruppen, die eine Priorisierung der Themen diskutierten, fällt ausserdem auf, dass oft allgemein formulierte Themen wie Toleranz, Respekt

und Konfliktlösung zuerst genannt wurden; spezifische Rechte wurden als eher weniger wichtig eingestuft. Erklärt wurde dies unter anderem damit, dass „Grundstrategien“ (Herr Demeter, Absatz 58) die Basis der Menschenrechtsbildung bildeten. Dokumente und Institutionen wurden, sofern sie überhaupt als relevantes Thema genannt wurden, als nicht-prioritär eingestuft (z. B. Herr Damm, Absatz 307).

Des Weiteren brachten einige Lehrperson das Thema Pflichten auf. Obwohl sie dieses nur am Rande diskutierten, wurde deutlich, dass mehrere Lehrpersonen der Ansicht sind, Rechte sollten immer gemeinsam mit Pflichten thematisiert werden, während andere die Kombination dieser Konzepte ablehnen oder zumindest nicht in den Vordergrund rücken möchten.

7.1.4 Zwischenfazit

Betrachtet man die Verständnisse der Lehrpersonen als Ganzes, entsteht der Anschein, dass diese grösstenteils mit der Arbeitsdefinition übereinstimmen, obwohl bestimmten Aspekten gegenüber Vorbehalte bestehen. Die genannten Ziele entsprechen in erster Linie dem Sozialisierungsmodell von Tibbitts (2002, vgl. Abschnitt 3.1.3). Dies ist nicht überraschend, nennt doch Tibbitts die Integration von menschenrechtsbezogenen Lektionen in bestehende Schulfächer als eines der Beispiele für die Umsetzung dieses Modells. Trotzdem gibt es auch zentrale Unterschiede: Während das Sozialisierungsmodell den Fokus auf die Wissensebene legt, betonten die befragten Lehrpersonen die Bedeutung der Förderung von Fähigkeiten wie Kommunikationsfähigkeiten und Konfliktlösungsstrategien. Werden die drei Modelle von Bajaj (2011a; 2012b, vgl. Abschnitt 3.1.1) zur Hand genommen, entspricht die von den Lehrpersonen skizzierte Menschenrechtsbildung am ehesten der Menschenrechtsbildung für Koexistenz, welche den Pluralismus betont und zum Ziel hat, Werte und Fähigkeiten wie Konflikttransformation, Respekt für Diversität, gegenseitiges Verständnis und Dialog und Verständnis zu fördern. Zur Menschenrechtsbildung für transformatives Handeln hingegen gibt es nur wenige Parallelen, ebenso zur Menschenrechtsbildung für globale Bürgerschaft. Dies ist ein überraschendes Ergebnis, ordnet doch Bajaj die Menschenrechtsbildung für globale Bürgerschaft in erster Linie staatlichen Institutionen und relativ privilegierten Lernenden zu, währenddessen Menschenrechtsbildung für Koexistenz eher im Nachkriegskontext oder in multiethnischen Staaten umgesetzt werde.

Betrachtet man jedoch die einzelnen Gruppen oder sogar die einzelnen Lehrpersonen, ergibt sich ein sehr viel differenzierteres Bild: In den Gruppen B, D, F und J war eine klare Vorstellung dessen, was Menschenrechtsbildung sein könnte, ersichtlich. Bei Gruppe E war offensichtlich, dass sich alle drei beteiligten Lehrpersonen bereits ausführlich mit der Menschenrechtsbildung

auseinandergesetzt hatten, ebenso bei einzelnen Lehrpersonen anderer Gruppen (u. a. Herr Imhof; Frau Jäger). Bei Gruppe C fiel auf, dass die Reflexion auch die Ebene der Lernumgebung ausserhalb des klassischen Fachunterrichts abdeckte; ein Aspekt, der in den meisten anderen Gruppen erst auf explizite Nachfrage durch die Moderatorin diskutiert wurde. In den Gruppen G und K war der Begriff *Menschenrechtsbildung* nicht bekannt; Gruppe G fokussierte die ethische und moralische Dimension der Menschenrechte, Gruppe K die Bedeutung des Begriffs *Bildung*. Auch in Gruppe H herrschte Unklarheit darüber, was Menschenrechtsbildung ist, weshalb sie sich verstärkt auf die bisherige Praxis konzentrierte. In der Gruppe I war die Diskussion stark von der Frage der Gültigkeit der Menschenrechte geprägt und Gruppe L kam sehr schnell auf die Einstellungen und Überzeugungen zur Menschenrechtsbildung zu sprechen. Trotz dieser Unterschiede sollen nachfolgend einige Muster in den von den Lehrpersonen geäusserten Verständnissen identifiziert werden.

1. Holistisches Verständnis von Menschenrechtsbildung: Es zeigt sich, dass nur ein kleiner Teil der Lehrpersonen ein holistisches Verständnis von Menschenrechtsbildung hat. Eine Mehrheit fokussierte einzelne Aspekte und mehrere Lehrpersonen sagten explizit, dass sie mit dem Begriff Menschenrechtsbildung nicht vertraut seien. Dadurch entsteht das Risiko, dass das in Abschnitt 3.2.1 beschriebene Prinzip des holistischen Lernens, welches sowohl die kognitive als auch die affektive und die konative Ebene anspricht, nicht umgesetzt wird.

2. Kritische Menschenrechtsbildung: Jene Lehrpersonen, welche die kognitive Komponente von Menschenrechtsbildung befürworten, betonten sehr oft, dass Menschenrechtsbildung kritisch sein sollte: nicht nur gegenüber von Akteurinnen und Akteuren, sondern auch gegenüber den Menschenrechten selbst. Damit nehmen sie die in Abschnitt 3.4 diskutierte Kritik an der Menschenrechtsbildung auf.

3. Fokus auf Sensibilisierung: Sensibilisierung erschien als eines der Hauptthemen, wobei auch dieses Ziel sehr unterschiedlich und teilweise diffus beschrieben wurde. So konzentrierten sich einige Lehrpersonen darauf, dass die Schülerinnen und Schüler für ihre eigene Rolle in der Klasse oder in der Gesellschaft sensibilisiert werden sollten; andere legten den Fokus auf die Sensibilisierung und die Aufklärung. Insofern sind klare Parallelen zum Sozialisierungsmodell von Tibbitts und zur Menschenrechtsbildung für globale Bürgerschaft von Bajaj feststellbar. Während diese beiden Modelle jedoch den Fokus auf bestehende Menschenrechtsinstrumente legen, waren die befragten Lehrpersonen der Ansicht, dass die Entstehung und die Begründung der Menschenrechte besonders wichtig seien; die einzelnen Menschenrechte, wie sie in internationalen Dokumenten festgehalten sind, wurden fast nie erwähnt. Bezogen sich die Lehrpersonen explizit auf Rechtstexte, nannten sie meistens die Bundesverfassung. Diesen Fokus auf das nationale Recht konnte auch Gerber (2010a) bei amerikanischen und australischen Lehrpersonen beobachten und

steht in starkem Kontrast zu den internationalen Dokumenten zur Menschenrechtsbildung.

4. Umstrittene Wertebildung: Des Weiteren geht aus den Antworten einer grossen Mehrheit der Lehrpersonen hervor, dass sie Menschenrechtsbildung in erster Linie als Persönlichkeitsbildung betrachten und mit Ansätzen wie moralischer und ethischer Bildung in Verbindung bringen. Dieses Phänomen konnte Gerber (2010a) in den Vereinigten Staaten und Australien ebenfalls beobachten. Trotzdem war der Aspekt der Wertebildung sehr umstritten. Obwohl sich die Lehrpersonen einig waren, dass moralische und ethische Bildung zum Bildungsauftrag der Gymnasien gehöre, hinterfragten fast alle, inwiefern die Schule spezifische Werte vermitteln dürfe. Dieses Spannungsfeld wird in Abschnitt 8.1 diskutiert.

5. Umstrittene Handlungsorientierung: Ähnlich wie bei den Einstellungen und Werten war bei den Handlungen umstritten, ob es die Rolle der Schule sei, die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Handlungen zu animieren. Diese zentrale Diskussion, die teilweise auch in der Menschenrechtsbildungsliteratur geführt wird, wird ebenfalls in Abschnitt 8.1 aufgenommen.

6. Fehlender Bezug zu internationalen Dokumenten und Initiativen: Nebst diesen inhaltlichen und pädagogischen Aspekten fällt auf, dass sich keine einzige Lehrperson auf internationale Dokumente wie die UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training oder die Europarats-Charta zu Demokratie- und Menschenrechtsbildung berief. Auch die UN-Dekade und das Weltprogramm für Menschenrechtsbildung wurden nicht erwähnt. Daraus kann geschlossen werden, dass diese Dokumente und Initiativen entweder nicht bekannt sind oder als nicht relevant eingestuft werden.

7.2 Bisherige Praxis

In der Hauptkategorie *Bisherige Praxis* (vgl. Abbildung 7.3) wurden Aussagen zur aktuellen Praxis der Menschenrechtsbildung kodiert. Dabei ging es darum, exemplarisch aufzuzeigen, inwiefern die befragten Lehrpersonen Menschenrechtsbildung bereits umsetzen. Die Aufzählung der Beispiele hat keinen abschliessenden Charakter, da die Frage nach der Erfahrungen der Lehrpersonen mit Menschenrechtsbildung als Einstieg in die Diskussion diente und absichtlich offen formuliert wurde. Die Antworten waren stark von den subjektiven Konzepten von Menschenrechtsbildung geprägt.

7.2.1 Bedarf an Menschenrechtsbildung

Einige Lehrpersonen machten Aussagen, aus denen Rückschlüsse darauf gezogen werden können, ob ihres Erachtens Menschenrechtsbildung notwendig ist oder nicht. Einzelne leiteten von der aktuellen Diskussion zum Verhältnis zwischen Völkerrecht und Landesrecht (z. B. Frau Cavelti, Absatz 30; Herr Feuz, Absatz 46) oder von der generellen Menschenrechtssituation in der Schweiz (z. B. Herr David, Absatz 16) einen Bedarf an Menschenrechtsbildung ab.

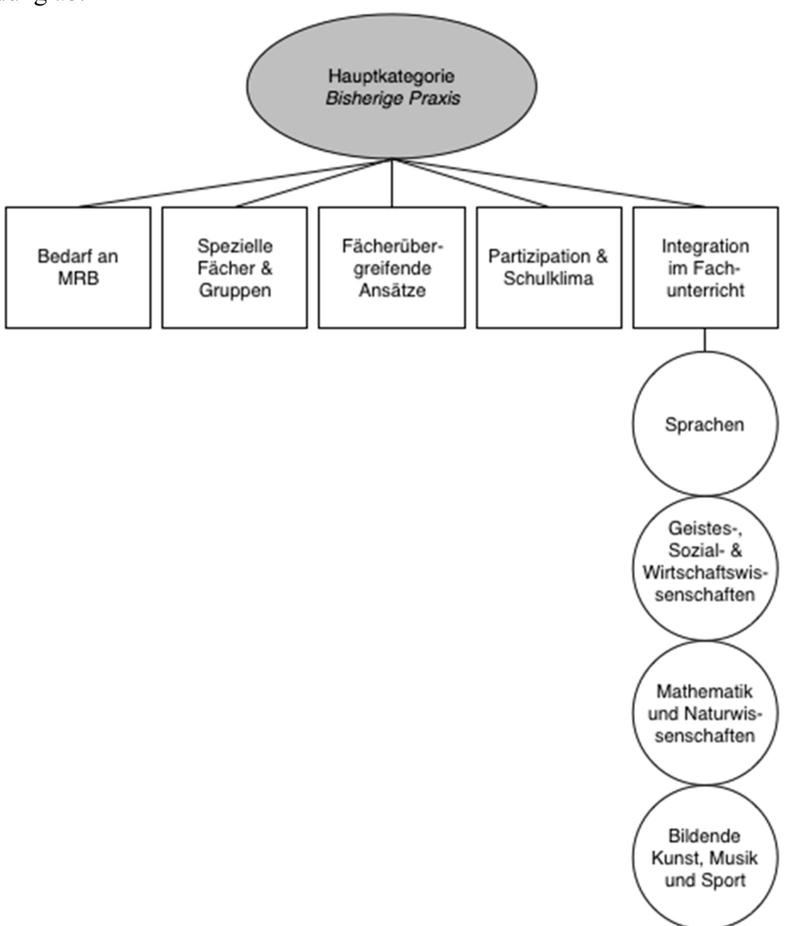


Abbildung 7.3: Hauptkategorie *Bisherige Praxis* (eigene Darstellung)

Herr David führte aus, dass die gegenwärtige Diskussion zur Asylpolitik ein Indikator sei, „dass die Menschenrechtsbildung in einem gewissen Bereich überhaupt nicht funktioniert“ (Absatz 87). Andere finden, dass die Bewohnerinnen und Bewohner der Schweiz angesichts des Wohlstandes und des hohen Verbrauchs an Ressourcen eine besondere Verantwortung gegenüber weniger privilegierten Menschen haben (z. B. Herr Ambühl, Absatz 44).

Einige der Befragten fokussierten die Situation der Schülerinnen und Schüler selbst. Sie vermuten, dass sich die Schülerinnen und Schüler oft nicht bewusst sind, welche Rechte sie selbst haben. In einer Gruppe wurde jedoch festgehalten, dass Schülerinnen und Schüler sehr wohl ein eigenes Interesse für Menschenrechtsthemen entwickelten und sich mit diesen Themen auseinandersetzen möchten, insbesondere, wenn diese mit aktuellen Ereignissen zusammenhängen (Herr Junker, Absatz 31). Gruppe G kam zum Schluss, dass Menschenrechtsbildung im Sinne einer ethischen oder moralischen Bildung wichtig sei, weil Jugendlichen das ethische Bewusstsein teilweise fehle (Absätze 95–100).

Keine der befragten Lehrpersonen bestritt den Bedarf an Menschenrechtsbildung gänzlich. Umstritten waren vielmehr deren Ausrichtung, Ausgestaltung und Zielsetzung.

7.2.2 Menschenrechtsspezifische Fächer und Gruppen

In sieben der untersuchten Schulen werden spezifische Fächer im Bereich Menschenrechte angeboten oder es gibt Gruppen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen, die Aktivitäten zum Thema Menschenrechte durchführen.[30] Drei dieser Schulen sind UNESCO-assoziiert. Eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern bietet unter Anleitung einer Lehrperson Deutschkurse für Asylsuchende an. An fünf Schulen haben sich Gruppen gebildet, die verschiedene Menschenrechtsprojekte wie beispielsweise den Briefmarathon von Amnesty International an der Schule durchführen und Anlässe zu aktuellen Themen organisieren. Diese Gruppen sind teilweise als Frei- oder Wahlfach konzipiert; andere haben informellen Charakter, werden jedoch ebenfalls von Lehrpersonen begleitet.

An einer Schule wird *Menschenrechte* als klassisch konzipiertes Wahlfach angeboten. Auch in diesem Fach werden verschiedene Ebenen der Menschenrechtsbildung kombiniert. Der Fokus liegt jedoch weniger auf Aktivitäten für die gesamte Schule. Stattdessen steht die kritische Diskussion der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sowie die geschichtliche Annäherung an das Thema Menschenrechte im Zentrum.

30 Um Rückschlüsse auf einzelne Schulen zu erschweren, wird für diese Subkategorie auf Verweise auf die einzelnen Gruppendiskussionen verzichtet.

7.2.3 Fächerübergreifende Ansätze

Des Weiteren berichteten die Lehrpersonen von konkreten Projekten, die sie entweder alleine oder mit Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer durchgeführt hatten. Schule L führt jährlich eine Projektwoche zum Thema Menschenrechte durch (Absatz 12). Eine Lehrperson berichtete von einem gemeinsamen Projekt der Fächer Englisch, Spanisch und Geschichte. Die Schülerinnen und Schüler setzten sich während mehrerer Wochen mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und der Menschenrechtssituation in verschiedenen Ländern auseinander (Frau Erni, Absatz 17). Einige Schulen arbeiten mit externen Referentinnen und Referenten von Amnesty International zusammen, die von ihrer Tätigkeit berichten. Ausserdem wurde der Briefmarathon von Amnesty International von mehreren Lehrpersonen genutzt, um im Unterricht oder während der Pausen über aktuelle Menschenrechtsthemen zu diskutieren (Frau Egli, Absatz 11; Frau Erni, Absatz 41; Herr Feuz, Absatz 46; Herr Hansen, Absatz 53).

Mehrere Lehrpersonen organisierten Exkursionen, beispielsweise an den Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte in Strassburg (Herr Arnold, Absatz 324), die Jahresversammlung einer Institution, welche im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit tätig ist (Frau Bianchi, Absatz 168) oder an den Sitz des Internationalen Komitees des Roten Kreuzes in Genf (Frau Cuche, Absatz 21). Herr Demuth hat Bildungsreisen genutzt, um Gespräche mit Zeitzeugen zum Thema Holocaust zu führen (Absatz 27). Schule H nimmt regelmässig an einem kulturellen Austausch mit Jugendlichen aus Osteuropa im Kinderdorf in Trogen teil (Absatz 179).

Gruppe I gab auf die explizite Nachfrage der Moderatorin an, an ihrer Schule würden keine keine besonderen Menschenrechtsprojekte durchgeführt (Absätze 279–293). In einer anderen Gruppe merkte eine Lehrperson an, dass die Möglichkeit für weitere Projekte bestünde, diese jedoch nicht immer genutzt würden (z. B. Frau Bianchi, Absatz 168).

7.2.4 Partizipation und Schulklima

In Bezug auf die Partizipation der Schülerinnen und Schüler und das Schulklima insgesamt haben die Schulen sehr unterschiedliche Ansätze. In den meisten Diskussionen erwähnten die Lehrpersonen, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, sich über einen Rat oder ein Parlament einzubringen und mitzubestimmen. Die Funktionsweise unterscheidet sich von Schule zu Schule. Während sich einige Gremien auf soziale Anlässe wie Sporttage oder amüsante Aktionen konzentrieren (z. B. Gruppe H, Absätze 139–145; Gruppe L, Absatz 341), sind andere formell in die Entscheidungsmecha-

nismen der Schule eingebunden (z. B. Gruppe D, Absatz 347). So sind an mehreren Schulen gewählte Vertreterinnen und Vertreter des Schulparlaments im Konvent zugegen (z. B. Gruppe K, Absätze 165–166). In allen Diskussionen wurde jedoch zumindest von einigen Lehrpersonen kritisch angemerkt, dass das Parlament nicht die gewünschte partizipative Wirkung entfalte, da oft nur banal erscheinende Themen diskutiert und die endgültigen Entscheide unter Ausschluss der Schülerinnen und Schüler vom Konvent oder der Schulleitung gefällt würden (vgl. Abschnitt 7.3.4). Mehrere Lehrpersonen haben den Eindruck, dass der Rat nur unter Anleitung von Lehrpersonen oder der Schulleitung funktioniert (z. B. Herr Hansen, Absatz 139; Gruppe K, Absätze 87–94), was sie in erster Linie auf mangelnde Initiative seitens der Schülerinnen und Schüler zurückführen (vgl. Abschnitt 7.3.4). Interessanterweise sagte Herr Damm, dass Schülerinnen- und Schülerparlamente seiner Vorstellung gelebter Menschenrechte nicht genügten (Absatz 347).

Alle untersuchten Schulen verfügen über ein Leitbild. Dieses wird meistens im Konvent oder von der Schulleitung verabschiedet; einzig an einer Schule wird es in einem partizipativen Prozess unter starker Einbindung der Schülerinnen und Schüler erarbeitet (Gruppe F, Absätze 55–70). Dies hat zur Folge, dass die Lehrpersonen das Leitbild eher als Orientierungshilfe für das pädagogische Personal und die Eltern als für die Schülerinnen und Schüler wahrnehmen (z. B. Gruppe B, Absätze 146–147; Gruppe H, Absätze 116–137). In keiner der Diskussionen wurde erwähnt, dass die Menschenrechte explizit im Leitbild vorkommen. Stattdessen werden Worte wie Toleranz, Respekt, Solidarität, Gerechtigkeit, Freiheit und Verantwortung genannt.

Herr Damm brachte die Lösung von Konflikten mit dem Schulklima und dem Thema Menschenrechte in Verbindung:

> Ich würde im Schulalltag vielleicht dann von Menschenrechten sprechen, wenn es um das Lösen von, eben von Konflikten geht. Wenn wir wirklich Probleme haben, von denen eine Klasse, oder vielleicht ein Lehrer, ein grösseres Umfeld betroffen ist, und wo man jetzt zusehen muss, wie kriegt man das irgendwie geschaukelt, so dass alle damit dann wieder leben können. Da würde ich meinen, könnte man vielleicht rekurrieren und sagen, es geht auch hier um Stichworte aus dem Menschenrechtskatalog (Absatz 347).

Zudem machten einige Teilnehmende Angaben zu Projekten, die von den Schülerinnen und Schülern selbst initiiert wurden: Eine Maturaklasse entschied, den Erlös des Maturazeitungsverkaufs einem gemeinnützigen Projekt zu spenden (Frau Ganz, Absatz 164). Der Schülerinnen- und Schülerrat von Schule J konnte die systematische Beurteilung von Lehrpersonen durch die Schülerinnen und Schüler erreichen. Das Projekt wurde nicht nur von ihm initiiert, sondern auch bis zum Schluss von ihm durchgeführt (Absätze 158–165).

7.2.5 Integration im Fachunterricht

Die Umsetzung in den einzelnen Schulfächern variiert je nach Lehrperson und Fach. Hier bestätigt sich eine der Ausgangshypothesen, dass aufgrund der Tatsache, dass Menschenrechtsbildung nicht im Lehrplan verankert ist, die Praxis stark von der Motivation der Lehrperson und deren Fachverständnis beeinflusst wird. Gerade Lehrpersonen, die weniger menschenrechtsaffine Fächer unterrichten, betonten oft ihre Funktion als Klassenlehrperson und den Umgang in der Klasse:

> Also als Klassenlehrer gibt es natürlich anderweitige Möglichkeiten, auf ähnliche Problemstellungen einzugehen, nicht. Das soziale Verhalten in der Klasse ist natürlich auch ein Menschenrecht ein Stück weit. Da kann man vielleicht den einen oder anderen Einfluss geltend machen (Herr Keller, Absatz 18).

Andere versuchen, den Bezug zwischen den erlebten Menschenrechten im Klassenverband und der theoretischen Verortung im Fachunterricht herzustellen (Herr Hansen, Absatz 51).

Die Fächer wurden in Anlehnung an den Rahmenlehrplan in folgende Lernbereiche eingeteilt: Sprachen; Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften; Naturwissenschaften und Mathematik; bildende Kunst und Musik und Sport.[31]

Sprachen

Im Deutschunterricht nehmen die Lehrpersonen Menschenrechtsthemen primär auf, wenn ein Zusammenhang zu Lektüren besteht: So beispielsweise bei Literatur zur Aufklärung oder bei aktuellen Themen (z. B. Frau Bachmann, Absatz 15; Frau Bianchi, Absatz 14; Frau Jäger, Absatz 14). Die von den Lehrpersonen genannten Themen umfassen unter anderem die Rechte der Frauen (inkl. Olympe de Gauge), Migration und Flucht, körperliche Unversehrtheit, Todesstrafe, Recht auf Leben, Recht auf Familie, (Religions-)Toleranz, Sklaverei, Kolonialismus, Holocaust, Meinungsfreiheit, Demokratie und Datenschutz. Das Thema Religionsfreiheit wird oft im Rahmen der Lektüre *Nathan der Weise* von Lessing bearbeitet (z. B. Frau Cavelti, Absatz 16; Herr Feuz, Absatz 19; Herr Gerber, Absatz 17).

Nebst Lektüren greifen zahlreiche Lehrpersonen auch auf Spiel- und Dokumentarfilme zurück. Herr Kunz erwähnte Menschenrechte als Aufsatzthema (Absatz 21). Mehrfach wurde betont, dass die Menschenrechte nicht explizit diskutiert, sondern indirekt angesprochen werden. Herr Candinas berichtete, dass er einmal eine längere Unterrichtssequenz durchgeführt hatte, die sich explizit den Menschenrechten widmete (Absatz 17). Nur Herr Illi sagte, er habe

31 Die Fächerbereiche *bildende Kunst und Musik* und *Sport* wurden in einer Subkategorie zusammengefasst, um die Kohärenz mit dem Stichprobenplan zu gewährleisten.

noch nie erwogen, im Deutschunterricht Menschenrechtsbildung umzusetzen (Absatz 13).

In den Fremdsprachen präsentiert sich die Situation ähnlich. Hier greifen die Lehrpersonen vermehrt auch auf Tagesaktualität zurück. Der Schwerpunkt liegt auf Themen wie Migration, Diversität, Minderheitenrechte und die Menschenrechtssituation in anderen Ländern (z. B. Frau Frei, Absatz 14). Ausserdem wurde erwähnt, dass sich einzelne Einheiten einiger Lehrmittel mit den Themen Kriminalität oder Menschenrechte beschäftigen (z. B. Herr Brander, Absatz 11). Mehrere Lehrpersonen merkten jedoch an, dass nur wenige Materialien für den Fremdsprachenunterricht, das heisst in vereinfachter Sprache, zur Verfügung stünden und komplexere Texte aufgrund der Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler nicht bearbeitet werden könnten (z. B. Frau Cuche, Absatz 21, vgl. auch Abschnitt 7.3.4).

Aus den Aussagen der Lehrpersonen geht hervor, dass sie Menschenrechtsthemen hauptsächlich von anderen Themen oder Materialien ableiten und oft nur nebenbei behandeln. Eine Lehrperson formuliert dies wie folgt:

> Aber ich mache jetzt aber nicht im Englischunterricht so, dass ich mir den Vorsatz mache, ich mache jetzt eine Woche lang / mache ich nur so eine Art Projektstudie oder Projektarbeit zu diesem Thema Menschenrechte. Das ergibt sich im Laufe, wenn jetzt in einer Lektüre dieses Thema aufkommt oder in einer Unit (Frau Ganz, Absatz 15).

Herr Inderkum merkte an, dass sich im Fach Englisch Menschenrechtsbildung „nicht gerade primär“ anbiete (Absatz 14).

Es gibt aber auch Hinweise, dass einige Lehrpersonen teilweise aktiv nach Möglichkeiten suchen, Menschenrechtsthemen mit ihrem Fachauftrag zu verbinden. So organisierte Frau Cuche eine Exkursion nach Genf (Absatz 21). Andere wählen bewusst Lektüren aus, die einen Zugang zum Thema Menschenrechte schaffen (z. B. Frau Jenny, Absatz 17).

Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften

Im Fachbereich Geistes- und Sozialwissenschaften sind verschiedene Fächer vereint, die gemeinhin als besonders geeignet für Menschenrechtsbildung gelten: Geschichte, Wirtschaft und Recht, Philosophie, aber auch Religion.

Die Geschichtslehrpersonen gaben ohne Ausnahme an, die Menschenrechte im Zusammenhang mit der Französischen Revolution zu thematisieren. Jedoch erwähnten mehrere unter ihnen weder die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte oder die UNO-Charta noch die Shoah und deren Auswirkung auf die Entwicklung der Menschenrechte. Andere hingegen analysieren mit ihren Schülerinnen und Schülern die Entstehungsgeschichte und Weiterentwicklung der Menschenrechte aus historischer Perspektive oder stellen Themen wie die Universalität der Menschenrechte zur Diskussion (z. B. Herr Brühwiler, Absatz 16; Herr Demeter, Absatz 15). Herr Brühwiler gab an, dass er in der Ab-

schlussprüfung jeweils eine Frage zur Entwicklung der Menschenrechte einschliesse (Absatz 16). Je nach Kanton und Schule ist auch Staatskunde Teil des Geschichtsunterrichts. Einige Lehrpersonen nutzen dieses Teilfach, um menschenrechtsrelevante Themen einzubringen (z. B. Herr Crivelli, Absatz 22; Herr David, Absatz 16). Unter anderem bearbeiten die Geschichtslehrpersonen folgende Themen: Demokratie in Athen und Demokratie heute, die Amerikanische Unabhängigkeitserklärung, Frauenstimmrecht in der Schweiz, Recht auf Widerstand, Kriegsverbrechertribunale und internationale Strafverfolgung, Krieg gegen den Terrorismus, Datenschutz, Kolonialismus, Sklaverei, Kindersoldatinnen und -soldaten, Diskussion von aktuellen politischen Vorlagen.

Im Fach Philosophie gehen zahlreiche Lehrpersonen auf die Universalitäts-/Kulturrelativismus-Debatte, die Begründungsansätze der Menschenrechte sowie Begriffe wie die Menschenwürde oder die Unveräusserlichkeit ein (z. B. Herr Candinas, Absatz 17; Herr Göbel, Absatz 20; Herr Hofmann, Absatz 24; Herr Kunz, Absatz 21). Andere stellen Verbindungen zwischen der griechischen Philosophie und Themen wie der Gleichberechtigung her. Allerdings geschieht dies auch hier nicht systematisch und einige Lehrpersonen gaben an, die Menschenrechte nicht spezifisch zu behandeln (z. B. Frau Hofer, Absatz 21). Nichtsdestotrotz zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass gewisse Themen sehr fundiert diskutiert werden, zum Beispiel anhand von tagesaktuellen Geschehnissen, die von den Schülerinnen und Schülern eingebracht werden. Dabei werden nach Aussagen der Lehrpersonen häufig die Todesstrafe, die Meinungsäusserungsfreiheit oder die Sterbehilfe thematisiert und teilweise aus menschenrechtlicher Perspektive analysiert (z. B. Herr Lutz, Absatz 17).

Wirtschaft und Recht ist nebst der Geschichte und der Philosophie wahrscheinlich jenes Fach, welchem spontan die grösste Nähe zum Thema Menschenrechte zugesprochen wird. Allerdings offenbaren sich gerade hier grosse Unterschiede bezüglich der Interpretation des Lehrauftrages. Die verschiedenen Lehrpläne vermögen diese Unterschiede nur teilweise zu erklären. Vielmehr spielen individuelle Präferenzen der Lehrpersonen eine zentrale Rolle. Herr Damm legte dar, dass er die Menschenrechte sehr wohl thematisiere, allerdings nicht anhand des Begriffs *Menschenrechte*. Denn sein Auftrag sei, das Staatsrecht zu vermitteln, und da passe dieser Begriff nicht hinein. Seines Erachtens sei das Fach Geschichte besser geeignet, den grösseren Kontext der Menschenrechte darzustellen, als das Fach Wirtschaft und Recht. Interessant ist, dass sich Herr Damm auf die Bundesverfassung und die darin enthaltenen Grundrechte und Freiheitsrechte bezieht. Ob und wie andere Menschenrechte, insbesondere wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, vermittelt werden, bleibt unklar. Auf Nachfrage eines Kollegen bestätigte er jedoch, dass er keinen Vergleich zwischen der Bundesverfassung und den von den Vereinten Nationen deklarierten Menschenrechten mache (Gruppe D, Absätze 18–23).

Auch Herr Fetz behandelt im Teilfach Recht ausschliesslich die Grundrechte, wie sie in der Bundesverfassung garantiert sind. Gleichzeitig gab er an, im Bereich Betriebswirtschaft im Zusammenhang mit der Tätigkeit von Nestlé schon das Thema Wasser als Menschenrecht diskutiert zu haben (Absätze 12, 20). Herr Arnold hingegen setzt einen stärkeren Fokus auf internationale Menschenrechtsdokumente und die Entstehung der Menschenrechte. Auch er präzisierte, dass dies im Lehrplan nicht so vorgesehen sei, und es „mehr so eine Art Hobby" (Absatz 13) von ihm sei, bestimmte Themen einzubringen, wenn sie gerade aktuell sind.

Die Religionslehrpersonen äusserten sich sehr unterschiedlich. Während Herr Jäckli das Thema Menschenrechte im Zusammenhang mit dem Judentum und der Shoah aufnimmt und auch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte hinzuzieht (Absatz 15), fokussiert Herr Lutz eher spezifische Themen wie die Todesstrafe oder Abtreibung (Absatz 17). Da Herr Lutz jedoch auch Philosophie unterrichtet, können seine Aussagen nicht spezifisch einem der beiden Fächer zugeordnet werden. Herr Jäckli erwähnte, dass er sich im Rahmen einer Hochschul-Gymnasiums-Tagung mit der Frage auseinandergesetzt hatte, wie Religionslehrpersonen die Etablierung einer Kultur der Menschenrechte kritisch begleiten können (Absatz 15). Damit gehört er zu den wenigen Befragten, die sich explizit auf dieses spezifische Ziel der Menschenrechtsbildung bezogen.

Naturwissenschaften und Mathematik

Mit Ausnahme der Geografie sind in den naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächern Menschenrechtsthemen wenig präsent. Zwei der drei befragten Mathematiklehrpersonen machten deutlich, dass es in der Mathematik keine Anknüpfungspunkte für Menschenrechte gebe und aufgrund der Stofffülle auch kein Platz dafür bestehe (Frau Hafner, Absatz 23). Herr Gruber, der auch Physik unterrichtet, sieht in diesem Fach ebenfalls keinen Bezug zum Thema Menschenrechte (Absatz 22). Herr Keller stellte über die Philosophie eine Verbindung zwischen der Mathematik und den Menschenrechten her:

> Also in der Mathematik habe ich grundsätzlich wenige Berührungspunkte damit. Ich kann hie und da, wenn ich einen Philosophen tangiere, Descartes oder so, was dazu sagen, nicht. Was allenfalls sein Umfeld war und so, aber mehr nicht. Das ist das Maximum. Also im Mathematikunterricht geht es nicht (Absatz 18).

Die Biologielehrperson erwähnte verschiedene menschenrechtsrelevante Themenblöcke: Schwangerschaft und Geburt (drittes Geschlecht); Wasser und Energie; Knappheit der Ressourcen (Herr Fischer, Absatz 15). Das Fach Chemie war nicht vertreten.

Die befragten Geografielehrpersonen integrieren die Menschenrechte weniger als Ganzes, sondern vielmehr anhand von ausgewählten Themen in ihrem Unterricht. Dazu gehören unter anderem die Frauenrechte, die Kinderrechte,

die Entwicklungszusammenarbeit, der Rohstoffhandel und die Menschenrechtssituation in anderen Ländern (Herr Ambühl, Absatz 11; Herr Hagen, Absatz 14; Herr Joop, Absatz 13).

Bildende Kunst, Musik und Sport

Nur vier der befragten Lehrpersonen gehören dem Fachbereich *Bildende Kunst und Musik* an. Es können deshalb nur sehr rudimentäre Aussagen zur aktuellen Umsetzung der Menschenrechtsbildung in diesem Bereich gemacht werden. Die Musiklehrperson bezog sich ausschliesslich auf ihre Rolle als Lehrperson, losgelöst von ihrem Fach.

Eine Lehrperson für bildnerisches und technisches Gestalten sagte zu Beginn der Diskussion, sie hätte in ihrem Unterricht die Menschenrechte noch nie thematisiert. Nach dem Hinweis eines Kollegen auf das Thema Kunstfreiheit berichtigte sie, dieses Thema komme zum Teil zur Sprache, sie verfolge es jedoch nicht gezielt (Gruppe D, Absätze 17, 37–38). Herr Graf sagte, in der Kunst seien die Menschenrechte „natürlich auch immer wieder ein Thema“: sei es im Bereich der Meinungsfreiheit und der Freiheit von Künstlern; sei es, wenn es um die Interpretation von Werken gehe (Absatz 21). Frau Hildebrand gab an, das Thema immer wieder niederschwellig aufzunehmen, jedoch eher im alltäglichen Unterrichtsgeschehen als konkret als Unterrichtsgegenstand (Absatz 19).

Die einzige Sportlehrperson stellte fest, dass im Sportunterricht durchaus ein Bezug zum Thema Menschenrechte hergestellt werden könne, sofern der Menschenrechtsbegriff etwas ausgedehnt werde. So stelle sich zum Beispiel die Frage, wie man damit umgehe, wenn eine Schülerin den Schwimmunterricht nicht in einem Badekleid sondern mit Ganzkörperbedeckung besuche (Gruppe D, Absätze 26–33).

7.2.6 Zwischenfazit

Den Aussagen der Lehrpersonen zu ihrer aktuellen Praxis im Bereich der Menschenrechtsbildung liegen verschiedene Verständnisse von Menschenrechtsbildung zugrunde. Je nach Verständnis wird eine bestimmte Aktivität oder eine Lektion von einer Lehrperson als Menschenrechtsbildung eingestuft, von einer anderen Lehrpersonen jedoch nicht. Folgende Ausschnitte aus einer Diskussion zweier Geschichtslehrpersonen illustrieren dies:

> Also direkt machen wir eigentlich nicht so viel oder gar nichts, was Menschenrechte anbelangt. Im Geschichtsunterricht kommt man logischerweise immer wieder einmal auf die Problematik Menschenrechte, aber detailliert, dass wir jetzt die genau anschaut oder so, das ist nicht der Fall (Herr Karl, Absatz 15).

Auf den Hinweis von Herrn Kramer, dass im Zusammenhang mit der Französischen Revolution die Menschenrechte sehr wohl einen Platz hätten und er in diesem Zusammenhang auch Quellentexte anschaue (Absatz 14), ergänzte Herr Karl, dass er die Erklärung der Menschenrechte auch thematisiere und er weitere Bezüge zu den Menschenrechten herstelle. Ansonsten jedoch „nehmen wir nicht das Büchlein hervor und nehmen die Menschenrechte durch" (Absätze 13–15).

Auch in der Geografie kommen diese unterschiedlichen Sichtweisen zum Tragen. So sagten sowohl Herr Ambühl (Absatz 11) wie auch Herr Hagen (Absatz 14), Menschenrechtsbildung sei fester Bestandteil des Fachs Geografie, wohingegen Herr Joop festhielt, dass „Menschenrechtsbildung in der Geografie […] nicht eigentliches Thema, ein eigentliches Feld, das wir im Unterricht einbeziehen" sei (Absatz 13).

Die unterschiedlichen Verständnisse von Menschenrechtsbildung erschweren einen Überblick über die aktuelle Praxis. Trotzdem kann festgehalten werden, dass alle befragten Lehrpersonen Menschenrechtsbildung in irgendeiner Form umsetzen, sei es innerhalb ihres Faches, durch ihre Vorbildfunktion als Lehrperson und den Umgang mit und in der Klasse oder im Rahmen von Projekten. Die meisten Lehrpersonen bringen die Menschenrechte nicht systematisch sondern eher nebenbei ein, wenn die Schülerinnen und Schüler darauf zu sprechen kommen oder wenn ein Zusammenhang mit einem Thema besteht, das sowieso behandelt wird. Dies bedeutet, dass die Menschenrechtsbildung in der Vorbereitung des Unterrichts oft nicht systematisch mitgedacht, sondern spontan umgesetzt wird. Nichtsdestotrotz gibt es einige Ansätze, die spezifisch darauf abzielen, Menschenrechtsbildung bewusst zu integrieren, sei es im Rahmen eines Freifaches, durch gezielte Projekte oder durch die Auswahl bestimmter Themen. Die Gründe für dieses non-formale und nicht systematische Vorgehen werden nachfolgend analysiert.

7.3 Pädagogische Umsetzung

Die Hauptkategorie Pädagogische Umsetzung umfasst die Frage des „Wie" der Menschenrechtsbildung (vgl. Abbildung 7.4). Anhand der Aussagen, die innerhalb dieser Hauptkategorie kodiert wurden, soll detaillierter geklärt werden, welche Art von Menschenrechtsbildung die Lehrpersonen befürworten und wie sie an Gymnasien umgesetzt werden kann. Dabei stand eine zukunftsgerichtete Perspektive im Zentrum der Analyse.

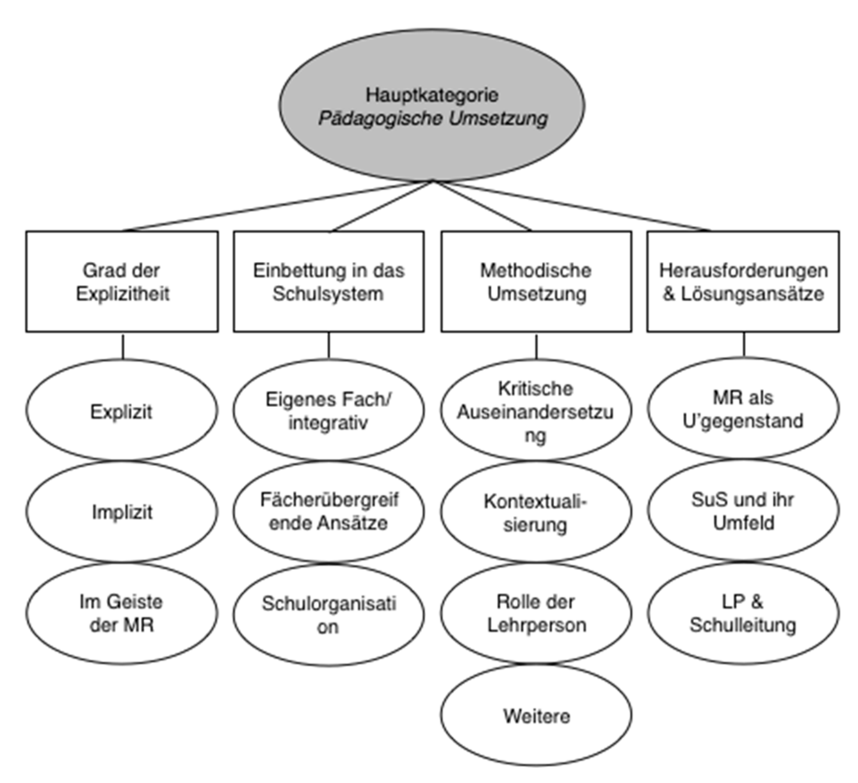


Abbildung 7.4: Hauptkategorie Pädagogische Umsetzung (eigene Darstellung)

7.3.1 Grad der Explizitheit

In dieser Subkategorie wurden Aussagen kodiert, die sich darauf beziehen, welchen Grad von Explizitheit Menschenrechtsbildung haben soll. Dafür wurde das Modell von Müller (2009) herbeigezogen, der Menschenrechtsbildung in explizite Menschenrechtsbildung, implizite Menschenrechtsbildung und Bildung im Geiste von Menschenrechten unterteilt.

Explizit

Unter den verschiedenen Ausprägungen von Menschenrechtsbildung war die explizite Menschenrechtsbildung am umstrittensten. Nur vereinzelt sprachen sich Lehrpersonen für eine explizite Thematisierung von Menschenrechten aus. So findet Herr Jäckli, dass es dazugehöre, „dass man [die Menschenrechte] mal durchliest und man sieht, was ist überhaupt in diesem Kanon der

Menschenrechte drinnen“ (Absatz 15). Auch Herr Imhof hielt fest, dass die Schülerinnen und Schüler die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte kennenlernen müssten, da er „nicht davon ausgehen [könne], dass diese Rechte bekannt sind“ (Absatz 171, vgl. auch Herr Brühwiler, Absatz 126). Ausserdem betonte er, dass Menschenrechtsbildung zwar fächerübergreifend erfolgen könne, „aber dort auch explizit gemacht werden“ (Absatz 248) müsse. Frau Egli bevorzugt ebenfalls Projekte, in denen Menschenrechte explizit behandelt werden, weil das Thema nur so in seiner Komplexität angemessen behandelt werden könne (Absatz 49). Herr Joop befürwortet eine „kritisch[e], fundiert[e], philosophisch[e]“ Auseinandersetzung mit den Menschenrechten. Damit könnten auch Schülerinnen und Schüler erreicht werden, die erst denken, „ich kenne das“ (Absatz 44). Herr Göbel erzählte von positiven Erfahrungen mit Unterrichtsreihen zum Thema Menschenrechte, wobei deren Begründung und Inhalt im Zentrum standen (Absatz 20). Frau Frischknecht bestätigte die Bedeutung eines Themenblocks, „weil ich dadurch natürlich dann selber überhaupt mal erst eine Reflexionsstufe weiterkomme“ (Absatz 74). Ein solcher Ansatz ist jedoch nur möglich, wenn dem Thema genügend Zeit gewidmet und es aktiv in den Unterricht eingebracht wird.

Herr Dreier und Frau Dubas betonten die Wichtigkeit der Vermittlung der Quintessenz der Menschenrechte (Absätze 47–48); Herr Demuth findet den Rechtsbegriff wichtig und „[d]ass man von Rechten spricht, die die Schüler haben“ (Absatz 322; vgl. auch Gruppe G, Absätze 59–61). Herr Hansen hingegen äusserte die Befürchtung, der Begriff *Menschenrechte* könnte überstrapaziert werden, denn „wenn ich es dauernd bringen würde, dann würde ihnen das ablöschen, sagen, dann hören sie nur noch Menschenrechte“ (Absatz 90).

Andere Lehrpersonen tendieren dazu, nur bei ausgewählten Themen eine explizite Menschenrechtsperspektive einzubauen. Herr Candinas kam gegen Ende des Gesprächs zum Schluss, „dass es vielleicht manchmal schon reichen würde, wenn man einer bestimmten Thematik am Ende vielleicht noch einen Drall geben würde, oder nochmals etwas davon betonen würde, was für diese Thematik wichtig“ sei (Absatz 135). Ebenso Herr Damm (Absatz 357), wobei dieser zu Beginn des Gespräches festhielt, dass er „einen Bogen um den Begriff Menschenrechte“ mache, weil dieser seines Erachtens nicht ins Staatsrecht passe. Er begrüsse es jedoch sehr, wenn seine Kolleginnen und Kollegen diesen Begriff aufnähmen (Absatz 18). Herr David reagierte darauf wie folgt:

> Normalerweise ist das sehr verhängt, oder. Wenn du nur die UNO-Deklaration hast und die Pakte und die Konventionen, oder, musst du das eigentlich auch noch in das Staatsrecht hinein, in die Verfassung und Gesetze, und, damit sie überhaupt verbindlich werden, oder. Und das sage ich den Schülern immer, also das hat einen engen Link und diesen Link muss man verstehen (Absatz 22).

Eine so stark explizit und rechtlich geprägte Sichtweise, wie sie Herr David in dieser Äusserung beschreibt, teilten nur sehr wenige Lehrpersonen. Ausserdem bezogen sich auch Lehrpersonen, die sagten, sie würden manchmal auf

den Rechtsbegriff zurückgreifen, nur selten auf internationale Rechtsdokumente oder Durchsetzungsmechanismen; zumeist beschränken sie sich auf die in der Bundesverfassung verankerten Grundrechte (z. B. Herr Fetz, Absatz 76). Damit situieren sich diese Lehrpersonen in einem Grenzbereich zwischen expliziter und impliziter Menschenrechtsbildung: Einerseits werden Menschenrechtswerte explizit gemacht und deren rechtliche Grundlage diskutiert; andererseits geschieht dies – mit wenigen Ausnahmen – aus einer Grundrechts- und nicht aus einer Menschenrechtsperspektive.

Implizit

Ausserhalb der Themenblöcke der Aufklärung, des Zweiten Weltkriegs, der Gründung der Vereinten Nationen und der Grundrechte sprachen sich nur wenige Lehrpersonen für explizite Menschenrechtsbildung aus:

> Aber dass ich sie dann wirklich etikettiere, das ist ein Menschenrecht, das mache ich nicht so oft ausserhalb jetzt eben wirklich im Literaturunterricht zum Thema Aufklärung (Frau Bachmann, Absatz 127).

Vielmehr betonten zahlreiche Lehrpersonen, dass Menschenrechtsthemen „subkutan" (Herr Arnold, Absatz 26) oder „diffus" (Frau Hildebrand, Absatz 175) hineinflössen oder dass „Menschenrechte eben nicht spezifisch ein Thema sind, sondern […] das, was man halt am Rande dann hat" (Herr Looser, Absatz 56). Herr Looser formulierte damit das, was Pehm (2003) „Menschenrechte als Dekorationsmaterial" nennt: die Menschenrechte werden nebenbei erwähnt, wenn es gerade in den Fachunterricht passt; wenn nicht, werden sie weggelassen. Die wenigsten Lehrpersonen scheinen sich jedoch Gedanken dazu zu machen, wie sie Menschenrechte aktiv in den Unterricht einfliessen lassen können. Dies geht auch aus folgender Aussage hervor:

> [W]enn wir im Unterricht einmal auf die Menschenrechte kommen, weil [die Schülerinnen und Schüler] dann Bezüge herstellen oder vielleicht fliesst es zwischendurch wieder einmal ein (Herr Hansen, Absatz 90).

In Gruppe L entwickelte sich eine ausführliche Diskussion zu verschiedenen Ansätzen der Menschenrechtsbildung (Absätze 281–290, 300–318). Herr Looser warf die Frage auf, wie das Recht auf Privatsphäre oder das Recht auf Glaubensfreiheit im Unterricht aufgenommen werden könne. Darauf antworteten zwei seiner Kollegen, dass sie dies anhand von praktischen Fragestellungen wie beispielsweise der Beschneidung (im Fach Religion) oder der Auswanderung von Europäerinnen und Europäern nach Nordamerika (im Fach Geschichte) thematisierten. Die Idee Herrn Loosers, bestimmte Rechte zum Unterrichtsgegenstand zu machen, wurde von Herrn Lauber als „positivistisch anmutend" (Absatz 306) bezeichnet.

Auch Frau Frischknecht unterscheidet zwischen expliziten Themenblöcken und eher impliziter Integration (Absatz 74). Während sie die Wissensebene mit

der Thematisierung in einem separaten Themenblock assoziiert, verortet sie die Fähigkeiten und das Handeln eher in der integrativen Menschenrechtsbildung. Im Unterschied zu Herrn Lauber und Herrn Lutz erachtet Frau Frischknecht es als sinnvoll, diese beiden Ansätze zu kombinieren.

Im Geiste der Menschenrechte

Bildung im Geiste von Menschenrechten ist das, was Müller (2009) als „pedagogical interaction with individuals in the spirit of human rights, that is, in the context of respect for human dignity" (S. 9) beschreibt. Durch dieses Vorleben würden Schülerinnen und Schüler implizit dazu animiert, sich Menschenrechtswerte anzueignen und im Geiste der Menschenrechte zu interagieren. Die befragten Lehrpersonen benutzten zwar nicht den Ausdruck *im Geiste von Menschenrechten*, beschrieben jedoch durch Worte wie *vorleben*, *Vorbild* und *gelebte Menschenrechte* das, was Müller unter diesem Ausdruck zusammenfasst. Dieser Ansatz war sehr präsent und wurde auch von Lehrpersonen, die sich bezüglich anderer Aspekte der Menschenrechtsbildung kritisch äusserten, nicht grundsätzlich in Frage gestellt.

Die Aussagen der Lehrpersonen bezogen sich primär auf zwei Aspekte: Einerseits auf die Vorbildfunktion der Lehrperson, andererseits auf das Miteinander innerhalb des Klassenverbands und der Schule als Ganzes. Auf das „Vorleben" als Methode der Menschenrechtsbildung und die Vorbildfunktion der Lehrpersonen wird unter dem Aspekt *Methodische Umsetzung* (vgl. Abschnitt 7.3.3) näher eingegangen.

Gruppe D war der Ansicht, dass gelebte Toleranz die Basis von Menschenrechtsbildung bilde und sie als Lehrpersonen diesbezüglich eine Vorbildfunktion hätten (Absätze 27; 331). Herr Damm verknüpfte diesen Fokus auf Toleranz mit Vorbehalten gegenüber einer Konzeptualisierung von Menschenrechten als Unterrichtsgegenstand:

> Ich hätte […] Bedenken gegenüber einem Schulfach Menschenrechte. Oder gegenüber ja, es kann auch halt einmal ein längeres Programm sein, innerhalb eines Schulfaches, das einfach den Menschenrechten gewidmet ist. Was wir hier jetzt gehört haben, von verschiedenen Varianten, das ist eigentlich Praxis der Toleranz, oder. Also jeder hat das Recht, sich selber zu sein, so lange er eben nicht andere belästigt damit und belastet. Und irgendwie denke ich, Menschenrechte hat eben sehr viel damit zu tun. Und konkret läuft das dann darauf hinaus, dass man im Schulalltag diese Welt im Kleinen, ist zwar ein Elfenbeinturm, die Schule ist eine Elfenbeinwelt, aber es ist eine Welt in der man das Zusammenleben halt auch üben kann (Absatz 52).

Auch Herr Lutz hielt mehrfach sehr dezidiert fest, dass Menschenrechte kein Gegenstand des Unterrichts seien (Absatz 283), denn Menschenrechte könnten nicht vermittelt, sondern nur vorgelebt werden (Absatz 308). Herr Arnold äusserte sich differenzierter, aber etwas widersprüchlich. Während er in Bezug

auf die Ebene Bildung *durch* die Menschenrechte[32] zweifelnd fragte, ob darunter „wir sind alle lieb zueinander" (Herr Arnold, Absatz 83) verstanden werde, sagte er kurz danach, er sehe Menschenrechtsbildung „nicht als Konzept [sondern als] eine Attitüde, die ich habe […], die ich versuche, mit den Schülern zu leben" (Absatz 110). Damit äusserte Herr Arnold ähnliche Bedenken wie Herr Lauber und Herr Lutz. Dies, obwohl er sich im Rahmen der Diskussion des Verständnisses für einen expliziten Ansatz ausgesprochen hatte: er gab an, erreichen zu wollen, dass Schülerinnen und Schüler ihre Rechte einfordern und Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte kennen (Absatz 45; vgl. auch Abschnitt 7.1.3). Auch Herr Keller machte ambivalente Aussagen. Einerseits findet er es wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schüler einen gewissen Wissensstand über Menschenrechte aneignen, andererseits kann dies seines Erachtens nicht gelehrt werden, sondern muss über das Vorleben geschehen (Absatz 27).

In einem Punkt waren sich die Lehrpersonen einig: vorleben bedeutet nicht nur, sich selbst entsprechend zu verhalten, sondern auch zu intervenieren, wenn Schülerinnen und Schüler sich anders verhalten, als es die Lehrpersonen von ihnen erwarten (z. B. Gruppe L, Absätze 297–299). Herr Damm betonte, dass die Lehrpersonen nicht nur eine moralische Verpflichtung hätten, die Menschenrechte selbst zu respektieren, sondern auch eine rechtliche (Absatz 31). Einige Lehrpersonen beschrieben, dass es darum gehe, die Schülerinnen und Schüler konkret erfahren zu lassen, was Menschenrechte im Alltag bedeuten, beispielsweise den Umgang mit Konflikten, Respekt und der Meinungsäusserung (z. B. Herr Crivelli, Absatz 36; Herr Joop, Absatz 102).

Mehrere Lehrpersonen gingen auch auf das Thema Partizipation ein. In Gruppe D wurde diskutiert, ob ein Schülerinnen- und Schülerparlament Menschenrechtsbildung sei (Gruppe D, Absätze 53–54, 347–356, 361–377). Einige Lehrpersonen betrachten Parlamente als Übungsfeld für Partizipation, Demokratie und Engagement (z. B. Herr Demuth, Absatz 366). Gruppe F betonte, dass es auch darum gehe, Gemeinschaft zu leben und allen die Möglichkeit zu geben, sich einzubringen. In der Praxis sei dies jedoch schwierig umzusetzen, weil die Ressourcen knapp seien und nicht alle Lehrpersonen dieselben Vorstellungen einer guten Schulkultur teilten (Gruppe F, Absätze 51–53). Auch in der Gruppe K wurde das Thema Partizipation intensiv diskutiert. Weil sich dort die Diskussion in erster Linie um die Frage drehte, inwiefern Schule ein Ort der Demokratie sein soll, wurden diese Aussagen in der Hauptkategorie Rahmenbedingungen kodiert (vgl. Abschnitt 7.4).

Eine interessante Diskussion zur Lernumgebung entstand in Gruppe F. Auf die Aussage von Frau Frischknecht, sie käme diesbezüglich an ihre Grenzen (Absatz 34), reagierte Herr Fischer mit folgenden Worten:

32 Herr Arnold sprach zwar von der Ebene Bildung *über* Menschenrechte, aus dem Kontext und aus seiner Nachfrage ergibt sich jedoch, dass er die Ebene Bildung *durch* Menschenrechte meinte.

> Aber ich meine, also ich verstehe es jetzt nicht ganz, weil […] die Lernumgebung, also wir leben ja in einem Rechtsstaat und insofern sollten wir die Menschenrechte einhalten grundsätzlich. Also sollte es ja automatisch gegeben sein. // Ich verstehe das jetzt nicht also nicht, einfach so // diese Zuordnung (Absatz 35).

Hier zeigt sich, dass Herr Fischer die Dimension der Methoden und Lernumgebung so versteht, dass die Menschenrechte an der Schule „grundsätzlich" einzuhalten sind. Was Herr Fischer unter „grundsätzlich" versteht, geht aus den Aussagen nicht hervor. Die weiterführende Diskussion innerhalb der Gruppe F legt jedoch den Schluss nahe, dass bei der Umsetzung der Partizipationsrechte noch Handlungsbedarf besteht.

Einige Lehrpersonen befürworten eine Verknüpfung konkreter Erfahrungen und des Vorlebens mit expliziter Menschenrechtsbildung (z. B. Herr Dreier, Absatz 47). Herr Hansen sprach sich dafür aus, dass praktische Erfahrungen, die in der Schule gemacht werden, im Fachunterricht wieder aufgenommen werden. Dadurch könne der noch wenig ausgeprägten Abstraktionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen werden (Absatz 51).

7.3.2 Einbettung in das Schulsystem

Schulische Menschenrechtsbildung kann institutionell auf verschiedenen Ebenen eingebettet werden: Im Rahmen eines eigenen Faches, integriert in bestehende Schulfächer, interdisziplinär oder im Rahmen der Schulorganisation. Da die ersten beiden Ebenen eng miteinander verflochten sind und von den Lehrpersonen oft im selben Abschnitt diskutiert wurden, wurden sie zu einer Subkategorie *Eigenes Fach/integrativ* zusammengefasst.

Eigenes Fach oder integrativ?

Viele Lehrpersonen sprachen sich deutlich gegen ein eigenes Fach aus (z. B. Herr Candinas, Absatz 32; Herr Keller, Absatz 27; Herr Lutz, Absatz 264). Sie begründeten ihre Ablehnung damit, dass ein eigenes Fach „so was Schubladenmässiges" hätte (Frau Jenny, Absatz 206), Menschenrechte dann „nur isoliert betrachtet" würden und kein „Perspektivenwechsel" möglich wäre (Herr Arnold, Absatz 42). Herr Kramer führte weiter aus, dass es einen Ort brauche, „wo man den Begriff sozusagen einführt oder das Konzept", dass ein Fach jedoch Menschenrechte „entkontextualisieren" würde. Stattdessen brauche es „an vielen Stellen" Bezüge, „denn schliesslich geht es dann auch darum, quasi Menschenrechte am konkreten Fall zu erfahren und zu diskutieren" (Absatz 30). Herr Jäckli hingegen war der Ansicht, dass die Verankerung in einem oder ein paar wenigen Fächern den Vorteil hätte, dass eine tiefgründigere Reflexion stattfinden könnte (Absatz 47).

Wie ein integrativer Ansatz genau ausgestaltet werden soll, war umstritten. Während sich alle einig waren, dass Menschenrechte im Geschichtsunterricht immer in einer Art und Weise vorkommen, sah es in der Philosophie bereits anders aus (vgl. Abschnitt 7.2.5). Die Lehrpersonen betrachten Menschenrechte grundsätzlich als festen Bestandteil des Fachs (z. B. Herr Göbel, Absatz 20). Trotzdem werden diese im Philosophieunterricht nicht systematisch integriert (z. B. Frau Hofer, Absatz 21; Herr Illi, Absatz 249). Auch die Einbettung im Fach Wirtschaft und Recht wurde kontrovers diskutiert, umso mehr, als dass das Thema Menschenrechte in den Lehrplänen nicht oder nur schwach verankert ist (vgl. Abschnitt 7.4.1). Eine Lehrperson hielt fest, dass Kollisionen zwischen verschiedenen Normen oder Rechtsordnungen für den Rechtsunterricht interessant sein könnten (Herr Damm, Absatz 25).

Uneinigkeit herrschte insbesondere in Bezug auf die Frage, ob ein integrativer Ansatz bedeutet, dass Menschenrechtsbildung in allen Fächern integriert wird. Während sich in einer Gruppe alle Beteiligten dafür aussprachen, dass Menschenrechtsbildung auch im Fach Sport umgesetzt wird (Gruppe D, Absätze 27–30), stellte sich eine andere Gruppe klar dagegen (Gruppe I, Absätze 250–256): „Dass man niemanden umsägt vor dem Tor, das sind noch keine Menschenrechte“ (Herr Inderkum, Absatz 256). Bei dieser Gruppe wird indirekt die Frage aufgeworfen, was Menschenrechtsbildung ausmacht und ob es einen Unterschied zwischen ethischer oder moralischer Bildung und Menschenrechtsbildung gibt. Die Einschätzungen lassen sich teilweise mit den unterschiedlich gewählten Bezugspunkten erklären: Während sich Gruppe I auf die Fairness im Sport bezog, war in Gruppe D vom Recht auf Gesundheit die Rede. Hier wird erneut offensichtlich, dass den Aussagen der Lehrpersonen unterschiedliche Verständnisse von Menschenrechtsbildung und Menschenrechten zugrunde liegen.

Vereinzelt äusserten Lehrpersonen Vorbehalte gegenüber einem integrativen Ansatz. Herr Arnold befürwortet diesen zwar grundsätzlich, befürchtet jedoch, dass ohne Institutionalisierung nichts gemacht wird (Absatz 26). Zwei Lehrpersonen wiesen darauf hin, dass ein integrativer Ansatz einen intensiven Austausch zwischen den verschiedenen Fachlehrpersonen bedinge (Herr Imhof, Absatz 248; Frau Jäger, Absatz 59). Auf diese Herausforderungen wird in Abschnitt 7.4.3 eingegangen.

Fächerübergreifende Ansätze

Einige Lehrpersonen schlugen vor, in interdisziplinären Projekten zu arbeiten. In diesem Fall flösse die Thematik Menschenrechte nicht in den Fachunterricht ein, sondern würde die Basis für spezifisch aufgebaute Projekte bilden. Einige Lehrpersonen gaben an, dass sie sich eine Projektwoche zum Thema Menschenrechte oder zu ausgewählten Themen vorstellen können. Dadurch könnten verschiedene Fächer miteinander verbunden werden (z. B. Herr Ambühl,

Absatz 233; Herr Arnold, Absatz 222). Herr Ambühl machte den Vorschlag, ein Asylzentrum zu besuchen, weil dazu Sprachen, Geschichte und Geografie eingesetzt werden könnten (Absatz 231). Teilweise wurden gegenüber Projekten auch Bedenken geäussert. Solche könnten „ein falsches Bild" vermitteln, weil der Eindruck entstünde, dass Menschenrechte ausserhalb des Alltäglichen stattfänden (Herr Arnold, Absätze 241, 245).

In mehreren Gruppen wurde die Idee diskutiert, Gedenktage zu nutzen, um zu ausgewählten Themen zu arbeiten. Auch hier war umstritten, ob ein solcher Ansatz zielführend sei, weil die Schülerinnen und Schüler dies als „Abhaken" (Herr Caroni, Absatz 71) empfinden könnten. Herr Crivelli sprach sich aus diesem Grund gegen das Delegieren des Themas Menschenrechte an Gedenktage aus, anerkannte jedoch gleichzeitig deren Potential, Schülerinnen und Schüler zu erreichen (Absatz 68, vgl. auch Frau Cavelti, Absatz 72).

An einigen Schulen bestehen spezifische Gefässe für projektorientiertes Lernen, die über das gesamte Schuljahr verteilt sind. Diese könnten gemäss den Lehrpersonen auch für Menschenrechtsbildung genutzt werden (z. B. Gruppe J, Absätze 80–83). Die Notwendigkeit von Gefässen für Menschenrechtsbildung wird in Abschnitt 7.4.3 diskutiert.

Schulorganisation

Trotz des Fokus auf die Bildung im Geiste von Menschenrechten äusserten sich nur wenige Lehrpersonen spontan zur Lernumgebung. Vor allem die Schulebene wurde nur selten angesprochen. Die meisten Lehrpersonen fokussierten in ihren Aussagen den klassischen Fachunterricht, ihre Rolle als Lehrperson innerhalb des Klassenverbands oder fächerübergreifende Projekte. Die Art, wie die Schule als Ganzes mit dem Thema Menschenrechte umgeht, oder die Frage, ob Prinzipien der Partizipation umgesetzt werden, diskutierten die Lehrpersonen nur selten und sie beantworteten auch entsprechende Fragen der Moderatorin nur spärlich.

Einige Lehrpersonen erwähnten, dass Menschenrechte nicht nur im Unterricht oder in Projekten gelehrt, sondern auch auf Schulebene praktiziert und vorgelebt werden sollten:

> [I]ch glaube, dass wenn etwas in der Klasse stattfindet, was im Widerspruch steht zu dem, was die Schule als Ganzes vorlebt, dann wird es schwierig und deswegen finde ich wichtig, dass das in einem Kontext steht, was man macht im Unterricht (Herr Candinas, Absatz 39).

Herr Crivelli ergänzte, dass die Schule ein offener Raum sein müsse, wo Schülerinnen und Schüler Erfahrungen sammeln und „sich auch einmal vielleicht einen blauen Fleck" holen können (Absatz 51). Mehrere Lehrpersonen wiesen darauf hin, dass die Lehrpersonen untereinander und gegenüber ihren Schülerinnen und Schüler Anteilnahme und Interesse zeigen und der gegenseitige Austausch auf Dialog beruhen soll (z. B. Herr Junker, Absatz 151).

Frau Jenny wünscht, „dass die Schule wie ein Bekenntnis auch macht zu diesem Thema“ (Absatz 34). Dadurch könne verhindert werden, dass das Thema Menschenrechte an einem einzelnen Tag aufgenommen und abgehakt werde. Vor allem Lehrpersonen privater Gymnasien betonten die christlich-humanistische Tradition ihrer Schule und wiesen darauf hin, dass Dinge wie Respekt und Toleranz fest verankerte Werte seien, ohne dass dies regelmässig ausgesprochen werde (z. B. Herr Lauber, Absatz 333).

In einigen Gruppen wurde diskutiert, inwiefern Schülerinnen und Schüler an Entscheidungsprozessen in der Schule beteiligt werden sollten. Herr Kramer betonte, dass das Umfeld stimmen müsse, damit Menschenrechtsbildung umgesetzt werden könne. Insofern müsse „Schule quasi […] ein Lernfeld für Demokratie“ sein (Absatz 43). Der Frage, wie eine Schule institutionell gestaltet sein muss, wird in Abschnitt 7.4 nachgegangen.

7.3.3 Methodische Umsetzung

Unter dem Stichwort *Methodische Umsetzung* wurden konkrete Vorschläge für pädagogische Vorgehensweisen kodiert. Die genannten Methoden wurden in die folgenden Subkategorien unterteilt: *kritische Auseinandersetzung*, *Kontextualisierung*, *Rolle der Lehrperson* und *Weitere*. In der Subkategorie *Weitere* wurden Passagen kodiert, in welchen die Lehrpersonen Ideen für die konkrete Umsetzung von Menschenrechtsbildung diskutierten, ohne jedoch auf spezifische Methoden einzugehen. Diese werden vorliegend nicht dargelegt.

Kritische Auseinandersetzung

Einer der Hauptaspekte, die im Bereich der Methoden diskutiert wurden, war die Frage, wie eine kritische Auseinandersetzung mit den Menschenrechten gefördert werden kann. Folgende Ansätze und Methoden wurden genannt:

1. Kognitive Dissonanzen und Vergleiche: Mehrere Lehrpersonen gaben an zu versuchen, über zeitliche Vergleiche eine kritische Auseinandersetzung anzuregen (z. B. Frau Frischknecht, Absatz 126). Herr Crivelli merkte ausserdem an, dass er Vergleiche zwischen verschiedenen Rechtsinstrumenten wie zum Beispiel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und der Bundesverfassung herstelle (Absatz 90).

2. Moralische Bildung nach Kohlberg: Herr Fischer erwähnte, dass er die Methode der Entwicklung der moralischen Entscheidungsfähigkeit nach Kohlberg anwende, diese jedoch sehr komplex sei (Absatz 114).

3. Dilemmata: Frau Frischknecht hob die Dilemmadiskussion nach von Lind (Konstanzer-Modell) hervor. Diese rege die Schülerinnen und Schüler an, über bestimmte Themen nachzudenken und sich aktiv an Diskussionen zu

beteiligen, weil sie sich nicht auf eine bestimmte Meinung festlegen müssten (Absatz 123).

4. Multiperspektivität: Mehrere Lehrpersonen äusserten die Meinung, es sollen verschiedene Argumente und Sichtweisen aufgezeigt und die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert werden, verschiedene Perspektiven einzunehmen. Literatur könne helfen, Empathie zu schulen und „dazu dienen, […] fremde Positionen einzunehmen“ (Herr Gerber, Absatz 177, vgl. auch Herr Feuz, Absatz 121; Herr Fischer, Absatz 122; Herr Hagen, Absatz 177).

5. Denkanstösse und Provokation: Einige Lehrpersonen gaben an, die Schülerinnen und Schüler manchmal bewusst zu provozieren (z. B. Herr Crivelli, Absatz 51; Herr Fetz, Absatz 128).

6. Diskussion: Am häufigsten wurden verschiedene Formen der Diskussion, wie beispielsweise die offene Diskussion, das Aquarium oder die Podiumsdiskussion genannt (Gruppe D, Absätze 225–230; Herr Feuz, Absatz 121; Herr Kunz, Absatz 79; Herr Joop, Absatz 26).

Kontextualisierung

Nebst der kritischen Auseinandersetzung wurde auch die Kontextualisierung thematisiert. Die Lehrpersonen sprachen diesbezüglich teilweise auch von „Konkretisierung“ (Frau Cavelti, Abschnitt 32). Die Bedeutung, die der Kontextualisierung zugemessen wird, wurde damit erklärt, dass Menschenrechte oft als etwas Komplexes und schwer Verständliches, gleichzeitig aber auch als etwas Selbstverständliches wahrgenommen werden. Kontextualisierung soll dabei helfen, Menschenrechte greifbar und relevant zu machen und Schülerinnen und Schüler an dieses Thema heranzuführen (z. B. Frau Jäger, Absatz 32). Unter dem Stichwort Kontextualisierung wurden folgende Methoden und Ansätze kodiert:

1. Erfahrungen: Die befragten Lehrpersonen bezogen die Erfahrungen primär auf reale Erfahrungen, die durch den Austausch mit verschiedenen Personen (z. B. Frau Cavelti, Absatz 30; Frau Erni, Absatz 37; Herr Hansen, Absätze 179–181) oder durch Exkursionen (z. B. Herr Ambühl, Absatz 115; Herr Imhof, Absatz 202) herbeigeführt werden, sowie auf Situationen, die sie in der Schule erleben (z. B. Herr Hansen, Absatz 51). Rollenspiele oder andere „fiktive“ Erfahrungen wurden von den Lehrpersonen in diesem Zusammenhang nicht genannt.

2. Handlungen: Die Lehrpersonen erwähnten konkrete Handlungen nicht nur als Teil des Erfahrungslernens. sondern setzten sie in einen grösseren Zusammenhang. Mehrere Schulen führen regelmässig den Briefmarathon von Amnesty International durch, um die Schülerinnen und Schüler zum konkreten Handeln zu animieren. Frau Egli schätzt insbesondere die Diskussionen, die dabei unter den Schülerinnen und Schülern entstehen (Absatz 147). Andere Lehrpersonen sind der Ansicht, dass auch die Teilnahme an symbolischen

Märschen oder Gedenktagen sinnvoll sein könne, um Selbstwirksamkeit zu vermitteln (z. B. Herr Junker, Absatz 31).

3. Betroffenheit: Der Austausch mit Opfern von Menschenrechtsverletzungen soll in erster Linie Betroffenheit auslösen. Durch das persönliche Schicksal soll erreicht werden, dass die Schülerinnen und Schüler Empathie entwickeln und Opfer als Menschen wahrnehmen (z. B. Herr Brühwiler, Absatz 123; Herr Crivelli, Absatz 74; Frau Hildebrand, Absatz 170).

4. Lebensweltbezug: Unter dem Stichwort Lebensweltbezug versuchen die Lehrpersonen, die Thematik Menschenrechte noch näher an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler heranzubringen und ihnen aufzuzeigen, dass die Menschenrechte nichts Fremdes sind, sondern „konkret mit dem Leben zu tun [haben], das sie auch leben" (Herr Hansen, Absatz 164). In Gruppe C wurde dieser Aspekt besonders intensiv diskutiert. Herr Crivelli hielt fest, dass der Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sehr wichtig, jedoch „manchmal verdammt schwierig" herzustellen sei. Trotzdem gebe es verschiedene Themen wie Arbeitsbedingungen von Kontaktarbeitern, Flüchtlinge, Kinderarbeit und Kindersoldatinnen und -soldaten, die Schülerinnen und Schüler sehr ansprechen (Absatz 90). Frau Cuche ergänzte, dass sie „es noch näher an sie rannehmen" und Menschenrechte an der Gruppe der Schülerinnen und Schüler thematisieren würde. Darauf aufbauend könne dann der Transfer in die „grosse Welt" stattfinden (Absatz 91). Dies wurde auch von Herrn Caroni bestätigt, der festhielt, dass Menschenrechtsbildung „im eigenen Gärtlein" beginne (Absatz 31).

5. Aktualität: Die Aktualität der behandelten Themen wurde fast durchweg als Erfolgsfaktor für die Menschenrechtsbildung erachtet. Denn Schülerinnen und Schüler interessierten sich für aktuelle und „politisch heisse Themen" (Herr Brander, Absatz 118). Aktualität helfe, ähnlich den persönlichen Schicksalen, die Schülerinnen und Schüler emotional besser zu erreichen (Frau Frischknecht, Absatz 108).

6. Exemplarität: Der Nutzen von Beispielen zur Illustration der Menschenrechte wurde immer wieder bekräftigt. Dadurch sollen die abstrakten Menschenrechte konkretisiert werden (z. B. Frau Egli, Absatz 143). Gleichzeitig betonten zwei Lehrpersonen, dass nicht nur Einzelfälle oder einzelne aktuelle Ereignisse fokussiert werden sollten, da dies das Gesamtbild verzerren könnte. Stattdessen müsse ein Transfer vom Einzelfall zum Allgemeinen erfolgen (Herr Hagen, Absatz 163; Herr Joop, Absatz 139).

Rolle der Lehrpersonen

Herr Candinas argumentierte, dass der Lehrperson in der Menschenrechtsbildung eine besondere Rolle zukomme, und stellte den Bezug zur Bildung im Geiste der Menschenrechte her:

> [Dass die Schüler im Zentrum der Menschenrechtsbildung stehen] steht für mich ein bisschen im Widerspruch, dass bei diesem Thema wir ja alle gleich sind. Also Schüler, Lehrer sind gleichermassen eigentlich von diesem Thema betroffen. Und deswegen glaube ich auch, ist es ein besonderes Thema, was das Unterrichten betrifft. Also zum Beispiel muss ich mir dann von den Schülern sagen lassen, dass ich mich ja auch nicht wahnsinnig einsetze oder nicht unbedingt mehr einsetze als sie für die Flüchtlinge vor Lampedusa. Also ich bin sozusagen in der gleichen ohnmächtigen Stellung wie sie. Und ich kann nicht über den Stoff verfügen im Sinne von „ich habe die Lösung, ich weiss, wie es gemacht werden müsste„ sondern ein Teil […] der Komplexität besteht darin, dass wir alle irgendwie auch ohnmächtig sind und vielleicht gerne mehr tun würden, als wir können, und so weiter und so fort. Und deswegen finde ich, ist das, worum es da geht, etwas, was zwischen den Schülern, Schülerinnen und den Lehrpersonen gemeinsam stattfindet. Und nicht eine Art normale Beschulung, im schlimmsten Falle. Und deswegen habe ich vorher das mit dem Unterrichtsfach gesagt. Und deswegen finde ich […] so wichtig, dass der Fokus auf das Klima an der Schule ist, so die Art, wie man sich an der Schule begegnet, in den Pausen und so fort (Absatz 46).

Diese Äusserung lenkt die Aufmerksamkeit auf die Herausforderung, dass die Menschenrechte auch für die Lehrpersonen etwas sind, das sie im Alltag umsetzen müssen und nicht einfach nur vermitteln können. Zudem betont Herr Candinas, dass auch die Lehrpersonen oft keine Lösungen bereit hätten. Dadurch stellt sich die Frage, welche Rolle die Lehrpersonen genau einnehmen sollten. In Gruppe B wurde besonders intensiv diskutiert, ob sich Lehrpersonen nur zurückhaltend äussern oder aktiv mitdiskutieren sollten. Während Herr Brander sagte, er würde seine „Meinung äussern, so offen wie möglich“, diese aber auch „ganz klar als meine persönliche Meinung deklarieren“ (Absatz 55; 60), hielt Frau Bachmann fest, dass sie „extrem vorsichtig [sei], nur ja keine irgendwie politische Meinung durchblicken zu las-sen“ (Absatz 59). Frau Bianchi versucht gemäss eigenen Angaben, ihre persönliche Meinung nur kundzutun, wenn sie von den Schülerinnen und Schülern ausdrücklich danach gefragt wird (Absatz 63). Auch Herr Brühwiler bestätigte, dass er grundsätzlich „moderiere“ (Ab-satz 64). Andere Lehrpersonen bekräftigen, dass es gerade bei politischen Themen wichtig sei, explizit zwischen persönlicher Meinung und Fakten zu unterscheiden. Ausserdem sei es Aufgabe der Lehrpersonen, eine gute Diskussionsatmosphäre zu schaffen, in welcher verschiedene Meinungen geäussert werden können (z. B. Frau Jäger, Absatz 134). Herr Crivelli sagte, er äussere sich in bestimmten Situationen sehr deutlich, zum Beispiel, wenn es um „Rassismus, Sexismus, Diskriminierung in irgendeiner Form“ gehe (Absatz 51).

Bei den Methoden wurde die Vorbildfunktion der Schule und der Lehrpersonen mehrfach aufgeworfen (z. B. Herr Gerber, Absatz 57; Gruppe K, Absätze 27, 78, 215–221). Frau Cavelti findet es wichtig, „sensibel auf die Sprache der Schüler zu reagieren“ (Absatz 50) und sie für die eigene Sprache zu sensibilisieren, sowie „selbst Vorbild zu sein“ (Absatz 30).

7.3.4 Herausforderungen und Lösungsansätze

Die Lehrpersonen erwähnten während der Diskussion zur pädagogischen Umsetzung verschiedene Herausforderungen und diskutierten teilweise auch Lösungsansätze. Die genannten Aspekte wurden in drei Subkategorien unterteilt: *Menschenrechte als Unterrichtsgegenstand*; die *Schülerinnen und Schüler und ihr Umfeld* sowie die *Lehrpersonen und die Schulleitung*.

Menschenrechte als Unterrichtsgegenstand

Mehrere Lehrpersonen wiesen darauf hin, dass das Konzept Menschenrechte selbst aus mehreren Gründen eine Herausforderung für die Menschenrechtsbildung darstelle:

1. Komplexität: Zahlreiche Lehrpersonen erachten die Menschenrechte als komplex. Selbst sie hätten Mühe, diese Komplexität zu bewältigen (Herr Arnold, Absatz 101). Vor allem Konflikte zwischen verschiedenen Rechten seien sehr schwierig zu durchleuchten (Frau Bachmann, Absatz 47). Um diese Komplexität zu reduzieren, schlug Herr Arnold vor, sich zu überlegen, einen einzelnen Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zu fokussieren:

> [W]enn ich den so plastinieren kann, bei meinen Schülern, sozusagen. Wenn ich das hinkriege, dass sie ihre Aktionen im und ums Klassenzimmer im Lichte von Artikel 1 sehen, dann hätte ich wahrscheinlich schon relativ viel erreicht. Und zwar auf allen diesen (zeigt auf Darstellung) Ebenen (Absatz 96).

Herr Crivelli hingegen plädiert für „Hartnäckigkeit" (Absatz 127), welche notwendig sei, um die Komplexität „stufengerecht, altersgerecht, entwicklungspsychologisch-gerecht" darzustellen (Absatz 131). Aus der Diskussion um geeignete Methoden geht ausserdem hervor, dass einige Lehrpersonen versuchen, das Thema stärker auf der emotionalen als auf der intellektuellen Ebene aufzunehmen, um die Schülerinnen und Schüler besser anzusprechen.

2. Vagheit: Einige Lehrpersonen sind der Ansicht, dass Menschenrechte vage und undefiniert sind. Dies werde besonders offensichtlich, wenn es um die Einstellungen und Werte gehe:

> [O]b die Menschenrechte tatsächlich Werte widerspiegeln? Also ja, schon, aber so, immer ob die so diese grossen Werte wie Gerechtigkeit und Solidarität widerspiegeln oder ob die Menschenrechte nicht etwas viel Konkreteres sind eigentlich als die grossen Werte, die dahinter stehen und die Fähigkeiten, die wir uns ja auch wünschen, dass jeder Schüler, jede Schülerin sie hat (Herr Looser, Absatz 49).

3. Mangelnde Umsetzung: Des Weiteren erachten es einige Lehrpersonen als schwierig, den Schülerinnen und Schülern ein Konzept nahezubringen, das in der Realität nicht oder zu wenig umgesetzt wird (z. B. Frau Bianchi, Ab-

satz 50). Deshalb könnten Menschenrechte oft nur negativ, respektive als Verletzungen dargestellt werden (Herr Looser, Absatz 300). Herr Arnold sprach diesbezüglich von einem „klassischen Disatisfyer“ (Absatz 16). Angesicht der mangelnden Umsetzung und der begrenzten Handlungsmöglichkeiten, die Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen, besteht gemäss Herr Jäckli die Gefahr, dass „eine Kultur der Resignation“ oder „des Aushaltenmüssens“ vermittelt werde (Absatz 118). Auch Herr Hagen wies darauf hin, dass ein Ohnmachtsgefühl aufkommen könne, welches bei den Schülerinnen und Schülern zu einem Übersättigungsgefühl führen könne. Deshalb sei es wichtig, den Schülerinnen und Schülern „keine Überdosis“ zu verabreichen (Herr Hagen, Absatz 153).

Schülerinnen und Schüler und ihr Umfeld

Die Befragten orten auch bei ihren Schülerinnen und Schülern sowie in deren Umfeld Herausforderungen. Ein Vorbehalt, der von mehreren Lehrpersonen vorgebracht wurde, betrifft den Entwicklungs- und Wissensstand der Schülerinnen und Schüler. Gruppe I war sich einig, dass Gymnasialschülerinnen und -schüler noch nicht reif genug seien, um über unterschiedliche, kulturell bedingte Werte zu diskutieren (Absätze 271–272). Einige Lehrpersonen sind der Ansicht, dass das notwendige Grundlagenwissen noch nicht vorhanden sei und deshalb eine tiefergreifende Behandlung des Themas die Schülerinnen und Schüler überfordern würde (z. B. Herr Damm; Absatz 25, Frau Erni, Absatz 49). Dies hängt mit verschiedenen anderen Herausforderungen zusammen, beispielsweise mit der Komplexität der Menschenrechte und mit den institutionellen Rahmenbedingungen. Herr Crivelli äusserte die Vermutung, dass die Schülerinnen und Schüler oft zu sehr mit sich selbst beschäftigt seien, um sich um die Probleme ihrer Mitmenschen zu kümmern (Absatz 103).

Mehrere Lehrpersonen gaben zudem an, dass einige Schülerinnen und Schüler Menschenrechte als linkes Gedankengut abtäten und dass es sehr schwierig sei, darauf zu reagieren (z. B. Frau Cavelti, Absatz 125; Frau Frei, Absatz 47; Frau Frischknecht, Absatz 108). Andere wiesen darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler bereits stark sozialisiert seien und je nachdem stark ausgeprägte Vorurteile hätten, weshalb der Einfluss der Schule beschränkt sei (z. B. Frau Ganz, Absatz 121; Herr Lindt, Absatz 48; Herr Lutz, Absatz 47).

Herr Anderegg befürchtet, dass es zu schwierigen Situationen kommen kann, wenn zu Hause die Menschenrechte nicht vorgelebt werden:

> [D]as ist dann auf der ganz persönlichen psychologischen Ebene für den Schüler vielleicht auch noch schwierig zu fassen, was er jetzt machen soll. Entweder muss er dann zu Hause noch viel schlimmer finden oder noch viel quälender finden, wenn er voll überzeugt ist von den Menschenrechten, sage ich jetzt mal abstrakt oder, weil dann ist ja das zu Hause noch viel schlimmer, als er es sich bisher immer gedacht hat, er hat ja immer gedacht, es sei ja wenigstens einigermassen normal (Absatz 120).

Andere Lehrpersonen erzählten, dass es teilweise herausfordernd sei, mit Schülerinnen und Schülern umzugehen, die selbst Opfer von Menschenrechtsverletzungen geworden waren oder einer Konfliktpartei angehören (z. B. Gruppe D, Absätze 391–394).

Was die Partizipation anbelangt, bedauerten zahlreiche Lehrpersonen, dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht aktiv in Entscheidungsprozesse einbringen und nicht kritischer sind. Herr Jäckli findet, dass das „destruktive Element" teilweise fehle (Absatz 152). Gruppe H kam zum Schluss, dass angesichts des eingeschränkten Engagements der Schülerinnen und Schüler das Parlament von der Schulleitung her stark gesteuert sei (Absätze 139–143). Herr Kunz stellte fest, dass die heutigen Schülerinnen und Schüler „keine Revoluzzer mehr" seien, was wahrscheinlich darauf zurückzuführen sei, dass es den Menschen in ihrem Umfeld grundsätzlich gut gehe (Absatz 210). Es war auch die Rede von „anderen Lebenswel-ten" (Herr Hagen, Absatz 148) und „Generationenwechsel" (Gruppe K, Absätze 192–199).

Lehrpersonen und Schulleitung

In der Subkategorie *Lehrpersonen und Schulleitung* wurden verschiedene Aspekte kodiert, die entweder in Zusammenhang mit der Ausbildung von Lehrpersonen oder mit deren Persönlichkeit und Einstellungen geäussert wurden.

Aussagen zur eigenen Kompetenz, Menschenrechtsbildung umzusetzen, sind zumeist direkt von den bereits diskutierten Herausforderungen ableitbar. Frau Erni führte aus, sie fände es nach abgeschlossenem Studium in Rechtswissenschaften noch schwieriger als vorher, das Thema Menschenrechte zu behandeln: „[D]a hatte ich gemerkt, es ist extrem komplex und eigentlich erzählen alle ein bisschen irgendetwas" (Absatz 174). Mehrere Lehrpersonen sagten, dass sie selbst nicht genau über die Menschenrechte – oder zumindest nicht über all deren Facetten – Bescheid wüssten (z. B. Frau Hildebrand, Absatz 19; Herr Junker, Absatz 16).

Andere wiederum bezogen sich auf die Fülle von Themen, die behandelt werden könnten, und dass es schwierig sei, sich dazu konstant auf dem Laufenden zu halten (z. B. Herr Demeter, Absatz 123). Frau Egli hob die Schwierigkeit hervor, auf konkrete Fälle einzugehen, weil die Details oft schwierig zu verstehen seien (Absatz 173). Herr Hofmann sagte, ihm sei nicht klar, was von ihm im Bereich Menschenrechtsbildung erwartet werde (Absatz 24). Dies führt erneut auf das fehlende gemeinsame Verständnis von Menschenrechtsbildung zurück, was auch in Gruppe A klar zum Ausdruck kam. Die Lehrpersonen dieser Gruppe hielten fest, dass die pädagogischen Ansätze der Menschenrechtsbildung noch zu wenig ausgereift seien, was deren Umsetzung erschwere (Absatz 301–303). In Gruppe C wurde bekräftigt, dass Menschenrechtsbildung „relativ viel didaktische Phantasie" erfordere (Absatz 126).

Vorschläge für den Umgang mit diesen Unsicherheiten wurden nur vereinzelt gemacht. Während einige Lehrpersonen sagten, sie werden diese offen in den Unterricht einbringen und somit den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit geben, eine Diskussion auf Augenhöhe zu führen (z. B. Herr Brander, Absatz 156), wünschten sich andere bessere und zahlreichere Unterrichtsmaterialien (vgl. Abschnitt 7.4.3). Der Wunsch nach mehr Aus- und Weiterbildung wurde nur vereinzelt geäussert.

Mehrere Lehrpersonen sagten, sie wollten sich nicht zu stark exponieren, u. a., weil sie sich institutionell schlecht abgesichert fühlten (vgl. auch Abschnitt 7.4.3). Herr Ambühl schlug vor, in diesem Fall auf externe Fachleute oder auf Vorbilder der Jugendlichen zurückzugreifen (Absatz 146). Herr Crivelli wies darauf hin, dass „auch bei allen möglichen didaktischen und methodischen und was weiss ich, Strategien und Emotionalität“ nicht alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden können und die Lehrpersonen deshalb eine gewisse Unzufriedenheit aushalten können müssen (Absatz 103). Mehrere Lehrpersonen merkten ausserdem an, dass sie es zum Teil schwierig finden, Toleranz zu leben (z. B. Herr Demuth, Absatz 380; Frau Cavelti, Absatz 125).

In einigen Gruppen wurde zudem die Haltung der Kolleginnen und Kollegen sowie der Schulleitung angesprochen. Herr Karl stellte fest, dass insbesondere junge Lehrpersonen oft keine Kämpfernaturen seien und deshalb das Ziel der Menschenrechtsbildung, Wandel herbeizuführen, schlecht vermitteln könnten (Absatz 212).

Andere erklärten, dass gerade Projekte und Ideen, die von der ganzen Schule umgesetzt werden sollen, teilweise auf Widerstand treffen (z. B. Frau Frischknecht, Absatz 51). Einerseits wurde die Vermutung geäussert, dass einige Lehrpersonen mit den Zielen der Menschenrechtsbildung nicht einverstanden sind, andererseits wurde auf praktische Herausforderungen verwiesen. Zur Idee, einen Tag oder eine Woche dem Thema Menschenrechte zu widmen, äusserte Herr Candinas die Befürchtung, dass einige Kolleginnen und Kollegen argumentieren würden, sie hätten zu wenig Stunden und müssten diese ihrem Fach widmen. Zudem würden sich einige vielleicht nicht zutrauen, das Thema zu bearbeiten (Absatz 107). Das Bedürfnis, sich auf die Kernthemen ihres (Fach-)Lehrauftrags zu konzentrieren, manifestierte sich bei Lehrpersonen diverser Fächer (vgl. z. B. Gruppe C, Absätze 115–119). Frau Frischknecht wies auf die Schwierigkeit hin, innerhalb des Kollegiums und der Schulleitung einen Konsens zu finden. Alleine könne man in der Ausgestaltung der Lernumgebung viel erreichen, wenn es jedoch darum gehe, eine gemeinsame Schulkultur aufzubauen, merke man, dass „die Vorstellungen sehr unterschiedlich“ seien. Deshalb sei eine gemeinsame Reflexion notwendig, wofür jedoch oft die Zeit fehle (Absatz 34).

Des Weiteren merkten einige Lehrpersonen an, dass gelebte Partizipation auch bedeute, dass sie und die Schulleitung loslassen müssten und die Unsicherheit, die mit offenen Prozessen einhergehe, ertragen müssten. Konflikte

müssten zugelassen und ausgetragen werden. Dies falle jedoch den Beteiligten oft schwer (z. B. Herr Feuz, Absatz 54). Herr Feuz betonte, dass Partizipation nur gelingen könne, wenn diese mit den Schülerinnen und Schülern zusammen gelebt werde.

7.3.5 Zwischenfazit

Zusammenfassend ergibt sich ein sehr komplexes Bild der pädagogischen Umsetzung von Menschenrechtsbildung, wie sie von den Lehrpersonen skizziert wird. Auch hier sollen ansatzweise einige Aspekte nochmals zusammengeführt und diskutiert werden, die besonders herausstechen:

1. Die drei Ebenen der Menschenrechtsbildung: Werden die Aussagen der Lehrpersonen auf die drei Ebenen der Menschenrechtsbildung (vgl. Abschnitt 3.1.2) übertragen, kann festgehalten werden, dass die Lehrpersonen sehr unterschiedliche Wahrnehmungen dessen haben, wie Menschenrechtsbildung erfolgen sollte.

Bezüglich der Bildung *durch* Menschenrechte waren sich alle einig, dass die „gelebten" Menschenrechte zentral seien. Explizit genannt wurden in den meisten Gruppen nur Aspekte wie Toleranz und Respekt, die auf ein konfliktfreies Zusammenleben abzielen. Partizipation und das Recht der Schülerinnen und Schüler, sich aktiv einzubringen, wurden nur vereinzelt erwähnt; eine Ausnahme bildete die Wahl der Themen, wo mehrere Lehrpersonen angaben, sie würden die Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. Ob diese Wahl aktiv ausgehandelt wird oder auf Annahmen der Lehrpersonen beruht, wurde mit wenigen Ausnahmen nicht präzisiert. Auch die Schülerinnen- und Schülerräte wurden nur vereinzelt spontan aufgebracht und ausführlich diskutiert (z. B. Gruppen D und J), was darauf hindeutet, dass diese nicht direkt mit den Menschenrechten in Verbindung gebracht werden. In Gruppe K wurde infrage gestellt, inwiefern die Schule ein Lernfeld für Demokratie sein soll oder kann. Bei Gruppe L war der Aspekt des Zusammenlebens besonders ausgeprägt; Gruppen E, H und J fokussierten Projekte von Schülerinnen und Schülern. In der Gruppe F wurden vor allem Herausforderungen in der Umsetzung dieser Ebene in der gesamten Schule diskutiert. Die Gruppen B und C insistierten, dass die Ebenen *durch* und *über* Menschenrechte kombiniert werden sollten. Die Gruppen A, G und I diskutierten diese Ebene nur nebenbei.

Bei der Bildung *über* Menschenrechte können die Lehrpersonen in drei Lager unterteilt werden: jene, die ein grundlegendes Wissen über die Menschenrechte als integralen Bestandteil der Allgemeinbildung betrachten; jene, die der Ansicht sind, ein gewisser Grad an Hintergrundwissen sei notwendig, um die eigenen Werte und Handlungen zu reflektieren; und jene, die eine Wissensvermittlung in diesem Bereich ganz ablehnen, respektive die Menschenrechte ausschliesslich aus einer kritisch-hinterfragenden Perspektive beleuchten

möchten. Jedoch ist auch bei der ersten Gruppe fraglich, ob sich dieses grundlegende Wissen auf die Existenz der Menschenrechte beschränkt oder ob damit auch die Prinzipien der Menschenrechte, einzelne Menschenrechte und deren Auswirkungen auf den Alltag gemeint sind. Mehrere Gruppen diskutierten, wie diese Ebene umgesetzt werden kann, ohne die Verbindung zum Alltag zu verlieren (Stichwort: *abhaken*) und ohne das Konzept Menschenrechte überzustrapazieren (Stichwort: *Überdosis*) (Gruppen A, D, und H). Gruppe D äusserte sich widersprüchlich. Einerseits stand die Ebene Bildung *über* Menschenrechte im Vordergrund. Andererseits wurden bei der Frage nach der Priorisierung von Themen Dinge wie Toleranz, Konfliktlösung und Respekt betont und eine zu explizite Ausrichtung kritisch betrachtet. Bei den Gruppen B und J nahm die Diskussion zur Wissensebene besonders viel Raum ein, ohne dass Konsens darüber herrschte, welches Gewicht ihr innerhalb der Menschenrechtsbildung beigemessen werden soll. Gruppe L lehnte diese Ebene am deutlichsten ab und wehrte sich gegen Menschenrechte als Unterrichtsgegenstand (mit Ausnahme einer Lehrperson); auch die Gruppen B, G und K äusserten sich insgesamt eher kritisch zu dieser Ebene. In Gruppe I wurden die unterschiedlichen Ansichten sehr kontrovers diskutiert, insbesondere, weil eine Lehrperson die Gültigkeit der Menschenrechte grundsätzlich hinterfragte. Die Gruppen C und E fokussierten die Herausforderung, die Wissensebene in ihrer Komplexität zu behandeln.

Betreffend Bildung *für* Menschenrechte, schlussendlich, gingen die Meinungen noch stärker auseinander. Die Gruppen C, D, F und L fokussierten sehr stark den Werteaspekt dieser Ebene und betonten, dass die Transmission von Werten ein wichtiger Auftrag der Schule sei. Die Gruppen A, B, G, K waren diesbezüglich etwas zurückhaltender. Sie diskutierten, inwiefern Bildung auf die Entwicklung bestimmter Werte und Handlungen zielen dürfe. In Gruppe I wurde die Handlungsebene kontrovers diskutiert; die Gruppen E und J hingegen betonten, dass gerade diese Ebene zentral sei. Für die Gruppe H liegen diesbezüglich nicht genügend Aussagen vor, um eine Einschätzung vorzunehmen. Insgesamt ist zu bezweifeln, dass alle Lehrpersonen bereit sind, das Prinzip der Handlungsorientierung umzusetzen.

2. Komplexität der Menschenrechte: An diversen Stellen hielten die Lehrpersonen fest, dass Menschenrechte komplex und deren intellektuelle Durchdringung schwierig seien. Da Gymnasialschülerinnen und -schüler nicht über entsprechende Vorkenntnisse und die notwendige Abstraktionsfähigkeit verfügten, sei es sehr schwierig oder sogar unmöglich, die Ebene der persönlichen Erfahrung und der Emotionen zu überschreiten und das Konzept Menschenrechte kognitiv zu durchleuchten. Diese Unsicherheit der Lehrpersonen bezüglich der pädagogischen Umsetzung wurde auch in anderen Kontexten festgestellt (vgl. Abschnitt 5.2). Zembylas et al. (2015) kamen zum Schluss, dass viele Lehrpersonen nicht genau wissen, was und wie unterrichtet werden soll.

Auch zukünftige Lehrpersonen in Schottland hatten Respekt vor der Komplexität der Menschenrechte und davor, diese in einer altersgerechten Form zu vermitteln (Cassidy et al., 2014).

3. Tendenz zu impliziter Menschenrechtsbildung und zur Bildung im Geiste der Menschenrechte: Ausserhalb der Themenfelder Aufklärung, Zweiter Weltkrieg und die Vereinten Nationen nehmen die Lehrpersonen das Thema Menschenrechte in erster Linie implizit über menschenrechtsrelevante Themen oder im Rahmen von Projekten auf, oder wenn es um den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern geht. Wie ihre zypriotischen Kolleginnen und Kollegen (Zembylas et al., 2015) befürworten die Lehrpersonen die Umsetzung von Menschenrechtsbildung in erster Linie im Schulalltag, wenn es einen konkreten Auslöser dafür gibt. Explizite Menschenrechtsbildung erachten sie als nicht prioritär oder sogar kontraproduktiv, da durch eine explizite Erläuterung einzelner Menschenrechte oder der damit verbundenen Prinzipien die Menschenrechte „zerredet" würden (Herr Lutz, Absatz 283). Diese Sichtweise, die auch von Lehrpersonen in Österreich geteilt wird (Bravc et al., 2011), steht in starkem Kontrast zur mehrheitlichen Lehrmeinung (vgl. Kapitel 3) welche den expliziten Bezug zu Menschenrechtsdokumenten und zu Durchsetzungsmechanismen als Markenzeichen von Menschenrechtsbildung porträtiert, welches diese von anderen Ansätzen wie der Friedensbildung und der globalen Bildung unterscheidet.

Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass die Positionierung der Lehrpersonen nicht eindeutig identifiziert werden kann. So sprachen sich teilweise Lehrpersonen gegen explizite Menschenrechtsbildung aus, die sich dafür stark machten, dass Themen wie die Herkunft der Menschenrechte im Unterricht integriert werden. Oft wurde „Vorleben" der „Vermittlung/Lehre" gegenübergestellt, ohne mögliche Zwischenstufen wie partizipatorisches und erfahrungsbasiertes Lernen zu thematisieren. Gleichzeitig waren solche Methoden, die auf der Überzeugung basieren, nichts Vorgegebenes aufzudrängen, sondern Dinge gemeinsam zu entdecken, bei der Diskussion der methodischen Umsetzung sehr präsent.

Des Weiteren gilt es bei der *Bildung im Geiste von Menschenrechten* zu beachten, dass die Verbindung von Theorie und Praxis in der Literatur der Menschenrechtsbildung immer wieder betont wird. Dies bedeutet, dass ein rein praktischer Ansatz, der sich nur auf den Umgang miteinander im Schulalltag konzentriert und das Erlebte nicht (menschenrechts-)theoretisch verortet, die Chance ungenützt verstreichen lässt, Wissen und Werte nachhaltig zu entwickeln sowie das Bewusstsein zu bilden. Herr Crivelli wies in diesem Sinne darauf hin, dass ein „gewisses Grundwissen" oder „unterstützendes Wissen" notwendig sei, um diese im Alltag leben zu können (Absatz 51).

Insgesamt ist die Aussagekraft der Kategorie der impliziten Menschenrechtsbildung angesichts der unterschiedlichen und teilweise widersprüchli-

chen Aussagen, die von den Lehrpersonen gemacht wurden, fragwürdig. Vielmehr muss diese Kategorie weiter ausdifferenziert werden. Auch die Bildung im Geiste von Menschenrechten, wie sie von Müller definiert wurde, vermag die Positionen der Lehrpersonen nur beschränkt abzubilden. Überlegungen dazu, wie diese angemessen dargestellt werden können und was dies für die pädagogische Umsetzung bedeutet, werden in Abschnitt 8.3 angestellt.

4. Kritische Menschenrechtsbildung: Werden die von den einzelnen Lehrpersonen genannten Methoden betrachtet, ergibt sich ein beeindruckender Pool an Ansätzen und Zugängen zum Thema Menschenrechte. Durch den Fokus auf eine kritische Auseinandersetzung und die Kontextualisierung gingen die Lehrpersonen selbst auf ihre Kritik an einer blinden oder ideologisierten Menschenrechtsbildung ein (vgl. auch Abschnitt 3.4).

Die Kontextualisierung wird auch in der Literatur als wichtig eingestuft. Die Studie von Çayır und Baglı (2011) zeigt, dass die Lernenden jene Menschenrechte am besten verstehen, die sie mit ihrem Alltag in Verbindung bringen können. Bynum (2012) warnt jedoch davor, nur auf der individuellen Ebene zu verbleiben: „People involved in human rights education, in turn, can tend toward extreme positions characterized by […] excessive or exclusive emphases on the individual, the community, or the global level of concern“ (S. 99). Stattdessen sollten alle drei Ebenen kombiniert werden. Das ist das, was auch einzelne Lehrpersonen beschrieben: Einzelfälle sind zwar hilfreich, um Emotionen zu wecken, sie müssen jedoch auch in einen grösseren politischen, sozialen und geschichtlichen Kontext gesetzt werden.

Partizipative, entdeckende und erfahrungsbasierte Methoden waren sehr stark vertreten. Auch wurde immer die Bedeutung eines kritischen Blickes betont. Dies vermag zu überraschen, setzen solche Ansätze doch eine profunde Auseinandersetzung mit dem Sachthema voraus. Dies deutet darauf hin, dass der Widerstand gegen eine explizite Menschenrechtsbildung doch nicht so stark ist, wie aufgrund der Diskussion zur Explizitheit der Menschenrechtsbildung angenommen wurde.

5. Klares Nein *zu einem separaten Fach:* Angesichts der oben diskutierten Positionierung zur expliziten Menschenrechtsbildung erstaunt es nicht, dass sich eine überwältigende Mehrheit der Lehrpersonen gegen ein eigenes Fach aussprach. Stattdessen wurde ganz klar ein interdisziplinärer Ansatz der Menschenrechtsbildung gefordert. Darüber, wie genau dieser ausgestaltet werden soll, waren sie sich jedoch nicht einig: Bedeutet interdisziplinär, dass alle Lehrpersonen zur Menschenrechtsbildung beitragen, in dem sie ihre Vorbildfunktion wahrnehmen und ein entsprechendes Klima im Klassenzimmer schaffen? Oder bedeutet dies, dass in den einzelnen Fächern (explizite oder implizite) Bezüge zu den Menschenrechten hergestellt werden? Sollen sich alle Fachlehrpersonen daran beteiligen oder nur solche, die besonders menschenrechtsaffine Fächer unterrichten? Oder sollen fächerübergreifende Projekte durchge-

führt werden? Diese Fragen werden im Rahmen der Diskussion zur Institutionalisierung von Menschenrechtsbildung detaillierter betrachtet (vgl. Abschnitt 7.4.1).

7.4 Rahmenbedingungen

Während der Gruppendiskussionen wurde auch die Frage erörtert, welche Rahmenbedingungen für erfolgreiche Menschenrechtsbildung notwendig sind, welche Herausforderungen bestehen und wie diese angegangen werden können. Es stellte sich heraus, dass das berufliche Selbstverständnis der einzelnen Lehrpersonen ein wichtiger Faktor ist. Aussagen dazu wurden ebenfalls in der Hauptkategorie *Rahmenbedingungen* kodiert (Abbildung 7.5).

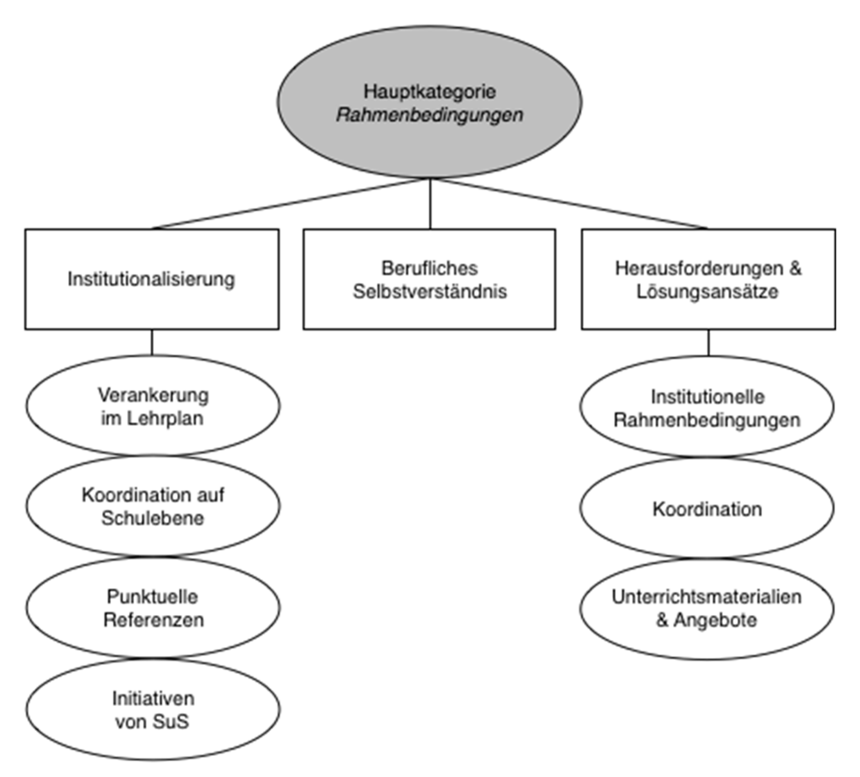


Abbildung 7.5: Hauptkategorie *Rahmenbedingungen* (eigene Darstellung)

7.4.1 Institutionalisierung

Aus den Abschnitten 7.2 und 7.3 geht hervor, dass ein Grossteil der Lehrpersonen aktuell Menschenrechtsbildung relativ intuitiv in den Unterricht integriert. Nur wenige versuchen aktiv, Menschenrechtsthemen im Unterricht einzuplanen, respektive ist das Spektrum der Themenwahl (Aufklärung, Gründung der Vereinten Nationen etc.) und die dafür aufgewendete Anzahl der Lektionen gering. Bei der Subkategorie *Institutionalisierung* war das Ziel zu eruieren, inwiefern die Lehrpersonen eine feste Verankerung der Menschenrechtsbildung in der Schule wünschen. Dazu gehört unter anderem die Institutionalisierung im Rahmen des Lehrplanes, der Koordination auf Schulebene, punktuelle Referenzen der Lehrpersonen sowie Initiativen von Schülerinnen und Schülern. Aussagen, welche die oben erwähnte aktuelle Praxis in gewissem Sinne „bewerten“, das heisst, in welchen die Lehrpersonen diese begründen oder kritisieren, werden ebenfalls hier analysiert. An dieser Stelle geht es folglich nicht darum, die aktuelle Praxis abzubilden, sondern aufzuzeigen, ob die Lehrpersonen bestimmte Formen von Institutionalisierung und damit auch von Verpflichtung begrüssen. Dieser Abschnitt ist dadurch eng verbunden mit Abschnitt 7.3.2, in welchem die Einbettung der Menschenrechtsbildung im Schulsystem diskutiert wurde.

Verankerung im Lehrplan

Die befragten Lehrpersonen sprachen sich grösstenteils sehr dezidiert gegen eine Verankerung von Menschenrechtsbildung im Lehrplan aus. Einige finden eine Verpflichtung schlicht unnötig (z. B. Herr Ambühl, Absatz 44), andere befürchten, dass diese kontraproduktiv wirken könnte, weil „es noch reingequetscht wird/ also ich finde, man muss es schon machen wollen und es muss passen“ (Frau Egli, Absatz 58, vgl. auch Frau Jäger, Absatz 223). Herr Jäckli gab zu bedenken, Vorgaben im Rahmen des Lehrplans könnten dazu führen, dass Menschenrechtsbildung auf die Wissensvermittlung reduziert werde (Absatz 224). Auch Herr Kramer hielt fest, dass er in Menschenrechten „auch eigentlich weniger einen Stoff quasi für den Lehrplan / im Lehrplan drin als quasi ein Erziehungsauftrag“ sehe (Absatz 28).

Herr Gerber sprach sich gegen eine Institutionalisierung von Menschenrechtsbildung aus, weil er befürchtet, dass Menschenrechte „politisch instrumentalisiert, bürokratisiert, technokratisiert“ und teilweise sogar „pervertiert“ würden (Absätze 26, 33). Ein Kollege antwortete darauf, dass eine Reflexion darüber, wie man Menschenrechtsbildung in der Schule umsetzen kann, nicht mit Bürokratie gleichzusetzen sei (Herr Graf, Absatz 135). Zu einem späteren Zeitpunkt sagte auch Herr Gerber, er könne sich vorstellen, dass „irgendwo einmal im Curriculum […] Wissen über Menschenrechte […] einfach systematisch historisch aufgearbeitet“ werde (Absatz 148), womit er sich wieder in

Richtung Institutionalisierung bewegte. Herr Göbel, der sich zu Beginn der Diskussion für Menschenrechtsbildung stark gemacht hatte, zögerte angesichts der Präsentation der Arbeitsdefinition, weil er befürchtet, deren Umsetzung könnte dazu führen, dass beispielsweise bestimmte Werke infolge fehlender Genderneutralität nicht mehr gelesen werden dürfen (Absatz 104). Insgesamt ist es schwierig einzuschätzen, ob der Widerstand dieser Gruppe gegen eine Verankerung im Lehrplan auf einer generellen Abneigung gegenüber weiteren Verpflichtungen für Lehrpersonen und einer Bürokratisierung des Schulsystems beruht oder ob die Lehrpersonen ausschliesslich eine Menschenrechtsbildung im Sinne einer ethischen Bildung befürworten (Gruppe G, Absätze 129–135). Auch in Gruppe J wurde festgehalten, dass die Lehrpersonen die Lehrfreiheit als Grundvoraussetzung betrachten, um auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler eingehen zu können (z. B. Herr Joop, Absatz 225).

Vereinzelt gab es Lehrpersonen, die sich für einen gewissen Grad an Institutionalisierung einsetzten. Sie befürchten, dass die Umsetzung sonst aufgrund des damit verbundenen Aufwandes (Herr Brander, Absatz 205) und infolge fehlender Anreize vernachlässigt werde:

> Ohne passiert nichts. Also wir müssen sehen, also, der Mensch ändert sich nicht, wenn er nicht irgendeinen Anreiz hat (Herr Ambühl: mhm (bejahend)). Und zwar ich sage das jetzt nicht einfach als Ökonom im Sinne von Geldanreiz. Es muss irgend etwas geben, das ihn dazu bewegt, etwas zu tun, oder etwas nicht zu tun, sein Verhalten zu ändern. […] Also das fällt ja nicht irgendwie vom Himmel weil wir alle so, „oh, jetzt tüend mer Menschenrecht mache, (unv.)“ (jetzt machen wir Menschenrechte). Nein, ich bin auch dagegen, dass der Staat einfach sagt „jetzt machet Menschenrecht“ (jetzt macht Menschenrechte). Ist ja auch nicht gerade wahrscheinlich der Weisheit letzter Schluss. Ich glaube auch nicht, dass es ein Fach, aber was dann? Was ist es? (Herr Arnold, Absatz 118)

Herr David forderte als einziger Teilnehmer ausdrücklich, dass Menschenrechtsbildung im Lehrplan verankert werden soll, wobei zu beachten gilt, dass sich diese Aussage auf den Lehrplan 21 für die Volksschule bezog (Absatz 24).

Koordination auf Schulebene

Zahlreiche Lehrpersonen, die sich gegen eine Verankerung von Menschenrechtsbildung im Lehrplan aussprachen, befürworten eine gezieltere und systematischere Umsetzung auf Schul-ebene. In mehreren Diskussionsrunden kamen die Lehrpersonen zum Schluss, dass es viel Potential für Menschenrechtsbildung gäbe, wenn sich die Lehrpersonen untereinander koordinierten und Ideen für die Umsetzung miteinander diskutierten. Allerdings sei der Aufwand dafür ziemlich gross (vgl. Abschnitt 7.4.3).

Auch die Idee von Projekten für die ganze Schule stiess in mehreren Gruppen auf ein positives Echo (z. B. Gruppe C, Absätze 60–70, Gruppe E, Ab-

sätze 54–57, vgl. Abschnitt 7.3.2). Auch die Lehrpersonen der Gruppe G, welche die Institutionalisierung besonders kritisch betrachteten, begrüssten Gefässe, die auf Freiwilligkeit beruhen (Absätze 157; 165).

Punktuelle Referenzen

Nebst gezielten Bemühungen auf Schulebene sprachen sich viele Lehrpersonen für spontane Referenzen zu den Menschenrechten im Rahmen ihres üblichen Unterrichts aus. Mehrere machten darauf aufmerksam, dass Menschenrechtsbildung in einer Wechselwirkung zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schüler entstehe. Relevante Themen würden diskutiert, wenn Schülerinnen und Schüler Interesse daran zeigen und von sich aus Fragen aufwerfen (z. B. Gruppe C, Absätze 98–101; Frau Jäger, Absatz 91). Frau Ganz sprach in diesem Zusammenhang vom „natürlichen Zugang“, der aus den Schulstunden heraus entstehe und nicht „aufgepfropft“ werde (Absätze 34, 56). Herr Graf gab daraufhin zu bedenken, dass auch ein aktiverer Ansatz möglich sei:

> Ich bin auch nicht jemand, der dann sagt „eben ja, jetzt, Curriculum sowieso und durch/“ Aber jetzt eine aktive Aufnahme im Unterricht, bei etlichen Fächern könnte man das sehr gut. Auch das Thema Menschenrechte aktiv auch thematisieren, sagen „was bedeutet das für die Menschenrechte“. […] da bin ich eigentlich schon dafür, dass man solche Sachen forciert, auch aktiv als Lehrperson (Absatz 58).

Diese Aussagen können als Indikator dafür gesehen werden, dass punktuelle Referenzen sowohl geplant als auch ungeplant erfolgen können. Diese Referenzen können entweder explizit gemacht werden – wie aus der Aussage von Herrn Graf hervorgeht – oder implizit bleiben.

Initiativen von Schülerinnen und Schülern

Mehrere Lehrpersonen betonten, dass Menschenrechtsbildung von den Schülerinnen und Schülern ausgehen sollte: nicht nur in Bezug auf die Themenwahl im Unterricht, sondern auch in Form von Schulprojekten. So führten die Schülerinnen und Schüler der Schule G Diskussionsrunden zu aktuellen Themen durch (Absatz 166). Obwohl auch Gruppe J grundsätzlich der Ansicht war, dass Schülerinnen- und Schülerinitiativen sehr wichtig seien, wies Herr Joop darauf hin, dass eine Balance zwischen einer erwünschten Vielfalt der Initiativen und einer klaren Struktur gefunden werden müsse (Absatz 143).

7.4.2 Berufliches Selbstverständnis

Einige Lehrpersonen legten ihr berufliches Selbstverständnis dar. Herr Gerber beispielsweise ging auf den Auftrag der „Bildung von Schülern zu mündigen,

ethisch verantwortlichen Bürgern" ein (Absatz 33). Frau Bachmann bezog sich explizit auf das Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturtitätsausweisen (Absatz 15). Herr Jäckli verwies darauf, dass Menschenrechtsbildung gerade mit diesem Bildungsauftrag in einem Spannungsfeld stehe, da diese „eine Art Internalisierung einer fremden Moral, die dem Schüler oder dem Menschen so noch nicht inhärent ist", zum Ziel habe (Absatz 29). Herr Crivelli wiederum hielt fest, Menschenrechtsbildung sei „ein Teil der Politisierung und der Sozialisation von Schülerinnen und Schülern" (Absatz 36). In Gruppe K wurde diskutiert, ob die Schülerinnen und Schüler zu konformen Mitgliedern der bestehenden Gesellschaft oder zu Mitgliedern einer zukünftigen Gesellschaft erzogen werden sollen (Absätze 201–203). Im weiteren Verlauf der Diskussion kam die Frage auf, inwiefern die Schule bestimmte Werte fördern darf oder soll (vgl. Abschnitt 7.1.2). Herr Karl befürchtet, dass Menschenrechtsbildung zu einer Ideologisierung der Schule führe: „Das geht einfach so Richtung Gehirnwäsche. Ihr müsst euch so und so verhalten, das ist richtiges Verhalten und, und, und" (Absatz 214). Herr Imhof hingegen argumentierte, dass Schülerinnen und Schüler „Werte als Orientierung brauchen" und es Teil des Bildungsauftrags sei, diese zu vermitteln (Absatz 218).

Folglich herrscht Uneinigkeit, was unter „mündigen und ethisch verantwortlichen Bürgern" zu verstehen ist und wie die Schule dieses Ideal erreichen kann. Dies führt dazu, dass der Rolle der Lehrperson (vgl. Abschnitt 7.3.3) und der Art, wie sie den Unterricht gestaltet, grosses Gewicht zukommt.

7.4.3 Herausforderungen und Lösungsansätze

Auch bezüglich der Rahmenbedingungen wurden zahlreiche Herausforderungen genannt. Diese können in drei Subkategorien unterteilt werden: Die *institutionellen Rahmenbedingungen*; die *Koordination* sowie *Unterrichtsmaterialien und Angebote*.

Institutionelle Rahmenbedingungen

Ein Thema, das in den meisten Gruppen angesprochen wurde, war die Stundendotierung und die Ressourcen. Menschenrechtsbildung und die Förderung der damit verbundenen Kompetenzen kann zeitintensiv sein. Da Lehrpläne sowieso bereits überfrachtet seien, befürchten viele Lehrpersonen, dass durch das Hinzufügen zusätzlicher Ziele die Fachziele ins Hintertreffen geraten (z. B. Frau Bachmann, Absatz 164; Herr Damm, Absatz 384; Herr Imhof, Absatz 257; J.2, Absatz 184). Gleichzeitig wies Frau Bachmann darauf hin, dass Menschenrechtsbildung das Erwerben gewisser in den Fachlehrplänen vorgesehenen Kompetenzen unterstützen könne (Absatz 164).

Verschiedene Lehrpersonen brachten im Zusammenhang mit diesen schulexternen Rahmenbedingungen die Rolle der Politik auf. Diese nehme das Thema Menschenrechtsbildung nicht ernst:

> [Die Menschenrechtsbildung] wird so ein bisschen in die linke Ecke [gestellt] für die Gutmenschenfraktion, dass können die Mütter in der freiwilligen Kirchenarbeit erledigen, dafür haben wir soziale Organisationen. Es ist wirklich eine Frage, wie ernst das Thema genommen wird (unv.) in der Politik (Herr Junker, Absatz 54).

Andere kritisierten, dass Philosophie in einigen Kantonen weder Pflicht- noch Schwerpunktfach sei. Dadurch fehle ein potentielles Gefäss für Menschenrechtsbildung. Herr Ambühl wies zudem darauf hin, dass Menschenrechtsbildung an Gymnasien nur erfolgreich sein könne, wenn in der Volksschule bereits entsprechende Vorarbeiten geleistet werden (Absatz 111).

Was die schulinternen Rahmenbedingungen anbelangt, sprachen sich einige Lehrpersonen für die Förderung der interdisziplinären Zusammenarbeit aus und forderten dafür zusätzliche Lektionen und Gefässe (z. B. Herr Brander, Absatz 198; Herr Imhof, Absatz 257). Frau Jenny schlug vor, jeden Morgen in der ersten Lektion fünf Minuten über tagesaktuelle Themen zu sprechen, befürchtet jedoch, dass eine solche Initiative am Widerstand einiger Kolleginnen und Kollegen scheitern würde (Absatz 40). Herr Joop brachte deshalb eine Variante ein, die mehr auf Freiwilligkeit beruht. Er schlug vor, innerhalb des Kollegiums das Bewusstsein für die Menschenrechtsbildung zu stärken und so die Kolleginnen und Kollegen zur mehr Eigeninitiative zu inspirieren (Absatz 188).

Herr Kramer kritisierte, dass auch die Schulen selbst oft nicht genügend unternähmen, um Menschenrechtsbildung auf der Schulebene umzusetzen. Er bemängelte, dass Schulen Demokratie nicht mehr vorlebten und stattdessen immer mehr wie Unternehmen geführt würden. Das Mitspracherecht der Schülerinnen und Schüler werde nicht respektiert. Dieser Aspekt der Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern und die dafür notwendigen institutionellen Rahmenbedingungen wurden in mehreren Gruppen kontrovers diskutiert (z. B. Gruppe K, Absätze 46–63). Frau Frischknecht äusserte die Ansicht, dass in der Schule mehr Gemeinschaft geschaffen werden müsse. Dies sei jedoch angesichts der beschränkten Ressourcen schwierig. Mehrere Mitglieder der Gruppe F unterstützten sie in ihrem Vorschlag, eine gemeinsame Sonderwoche für die gesamte Schule durchzuführen (Absätze 51, 136–143).

Des Weiteren gingen einige Lehrpersonen auf die fehlende institutionelle Absicherung ein. Sie befürchten, dass die Schule, respektive die Schulleitung, nicht hinter ihnen stehe, falls sie für bestimmte Äusserungen kritisiert würden (z. B. Gruppe A, Absätze 128–134).

Koordination

Immer wieder betonten die Lehrpersonen, dass angesichts ihrer grossen Freiheit in der Gestaltung des Unterrichts und infolge der Interdisziplinarität der Menschenrechtsbildung die Koordination zwischen Lehrpersonen zentral sei. Gleichzeitig sei dies mit Schwierigkeiten verbunden, weil oft auf Freiwilligkeit gesetzt werde und weil Menschenrechtsbildung aufgrund ihrer Verbindung zu aktuellen Themen sehr viel Flexibilität erfordere (Frau Jenny, Absatz 186). Frau Jäger regte deshalb einen systematischen Austausch zwischen Lehrpersonen, welche dieselben Klassen unterrichten, an:

> Ich habe dort das Gefühl […], dass es eigentlich eine ganz einfache Lösung dazu gäbe. Dass wir vor den Sommerferien, dass sich diese Lehrer zusammentun, die wissen, wir haben nach den Sommerferien gemeinsam eine Klasse, die Interesse haben, etwas zusammen aufzuziehen, und die dann irgendwie so einen Halbtag hätten, den sie sich nehmen dürften, um dort irgendetwas anzufangen. Um dort ein Projekt irgendwie sich zu überlegen, ein Konzept aufzustellen für das nächste Semester. […] Oder irgendwie, also auf freiwilliger Basis, das machen könnte, wo man auch Lust hat, mit jemandem zu arbeiten, jemanden fragt, wo man eben, mit dem man gerne arbeiten möchte, oder (Absatz 187).

In einer anderen Gruppe wurde vorgeschlagen, Koordinationsstellen innerhalb der Schule aufzubauen, welche Materialien zur Verfügung stellen und mitverfolgen, was in den einzelnen Fächern bezüglich Menschenrechtsbildung gemacht wird (Herr Imhof, Absatz 248). Auch Herr Brander findet es wichtig, dass die Koordination strukturiert angegangen wird, weil informelle Absprachen angesichts des grossen Aufwands oft nicht funktionieren (Absatz 205).

Auch aus diesen Aussagen geht klar das Prinzip der Freiwilligkeit hervor. Obwohl die Lehrpersonen mehr Koordination forderten und konkrete Vorschläge dafür unterbreiteten, soll niemand zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung verpflichtet werden.

Unterrichtsmaterialien und Angebote

Nur sehr wenige Lehrpersonen gaben an, dass in den von ihnen verwendeten Lehrmitteln Bezüge zum Thema Menschenrechte hergestellt werden. Im Rechtslehrmittel *Ein Fall für Sie* ist die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte abgedruckt (Herr Arnold, Absatz 305). Auch in einigen Staatskundelehrmitteln wird in die Grund- und Menschenrechte eingeführt, inklusive Quellenauszügen (Herr Brühwiler, Absatz 177; Herr Kramer, Absatz 83). Herr Hansen hielt fest, dass in den Geschichtslehrmitteln vieles vorhanden sei. Für die Diskussion in der Klasse gehe er jedoch auf die Aktualität ein und müsse spontan reagieren (Absatz 173). Herr Hagen ergänzte, dass er mit Zeitungsar-

tikeln oder Podcasts arbeite und je nach Thema nach Hintergrundinformationen suche, die teilweise auch in einem Lehrmittel vorhanden seien (Absatz 174, vgl. auch Frau Bachmann, Absatz 190).

Unterrichtsmaterialien von spezialisierten Institutionen, wie éducation21, dem Europarat, der Bundeszentrale für Politische Bildung oder Nichtregierungsorganisationen, wurden nur von einzelnen Lehrpersonen spontan erwähnt (z. B. Gruppe A, Absätze 316–323; Gruppe B, Absätze 181–190; Gruppe J, Absätze 201–221). Mehrere Sprachlehrpersonen hielten fest, dass spezialisierte Materialien rar seien. In den letzten Jahren seien jedoch vermehrt solche publiziert worden (z. B. Herr Brander, 181; Frau Frei, Absatz 132).

In Gruppe A wurde diskutiert, welche Art von Unterstützung den Lehrpersonen am meisten dienen würde. Sie kamen zum Schluss, dass ein Methodenkoffer (zumindest metaphorisch) sinnvoll sein könnte (Absätze 249–256, 301–303). Gruppe J wünscht sich eine interdisziplinäre Handreichung, in welcher für jedes Fach Vorschläge zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung gemacht werden (Absätze 195–205). Gruppe E merkte an, dass die Zusammenarbeit mit ausserschulischen Akteurinnen und Akteuren wie Amnesty International sinnvoll sein könne (Absatz 192), weil bestehende Unterrichtsmaterialien oft zu theoretisch aufgebaut und zu wenig konkret seien (Absatz 178).

7.4.4 Zwischenfazit

Die Diskussionen zum Thema Rahmenbedingungen nahmen eher wenig Raum ein. Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass die meisten Lehrpersonen nur wenig Handlungsbedarf orteten. Nichtsdestotrotz gaben die Gedanken zur Institutionalisierung und zu den Herausforderungen wichtige Hinweise auf Massnahmen, die dazu beitragen können, das vorhandene Potential der Menschenrechtsbildung auszuschöpfen.

Die Lehrpersonen der Gruppe G insistierten auf den Verzicht jeglicher Institutionalisierung, weil diese eine unnötige Bürokratisierung zur Folge haben würde; eine Sensibilisierung der Lehrpersonen für die Thematik sowie einzelne Projekte hingegen werden als potentiell hilfreich eingestuft. Auch Gruppe E lehnte einen Zwang ab, weil dieser kontraproduktiv wirken würde; obwohl diese Gruppe einen Mangel an guten Unterrichtsmaterialien konstatierte, wurde dies nicht per se als negativ eingestuft, weil die Lehrpersonen selbst beispielsweise im Rahmen von Literaturinterpretationen entsprechende Verbindungen herstellen könnten. Gruppe H diskutierte die Rahmenbedingungen nur am Rande. Die Gruppen C und F legten den Fokus auf das Kollegium und die Schulleitung, welche die Möglichkeit hätten, aktiv ein positives und partizipatives Schulklima sowie interdisziplinäre Projekte zu fördern, sofern sie bereit seien, dafür gewisses Risiken einzugehen, welche sich durch die schwere Planbarkeit solcher Prozesse ergeben. Gruppe A hielt unter anderem

fest, dass ein Klima frei von Angst herrschen müsse, damit sich die Lehrpersonen trauen, Stellung zu beziehen. Sie spielte damit auf die Befürchtung an, die Diskussion von kontroversen Themen könnte negative Konsequenzen mit sich bringen, die auch von zukünftigen Lehrpersonen in Schottland geäussert wurde (Cassidy et al., 2014). Gruppe J identifizierte die Koordination zwischen den Fachschaften als eine grosse Herausforderung, erachtete dies jedoch nicht als Grund, von einem interdisziplinären Ansatz abzurücken. In Gruppe K wurden vor allem die institutionellen Rahmenbedingungen diskutiert, da Uneinigkeit herrschte, ob diese geändert werden müssen oder nicht. Die Gruppen B und D wünschten sich mehr Zeitgefässe, insbesondere auch ausserhalb des Fachunterrichts. In Gruppe I orteten jene beiden Lehrpersonen, die eine Verstärkung der Menschenrechtsbildung wünschen, Bedarf im Bereich der Ressourcen, der Koordination und der Unterrichtsmaterialien. Gruppe L diskutierte die Rahmenbedingungen ausschliesslich in Bezug auf das berufliche Selbstverständnis. Sie kam zum Schluss, dass christlich geprägte Gymnasien bestimmte Werte voraussetzen und diese vom gesamten Umfeld getragen würden, wodurch eine wichtige Grundvoraussetzung für gelebte Menschenrechte gegeben sei. Insgesamt können drei Schlussfolgerungen gezogen werden:

1. Lehrfreiheit: Den Lehrpersonen ist ihre Lehrfreiheit sehr wichtig. Sie wünschen folglich fast ohne Ausnahme keine Verankerung der Menschenrechtsbildung im Lehrplan. Tätigkeiten in diesem Bereich sollen auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhen. Eine Koordination solcher Tätigkeiten sowie interdisziplinäre Projekte sind teilweise erwünscht, wobei einige Lehrpersonen einen Bottom-up-Ansatz bevorzugen: Menschenrechtsthemen sollen nur aufgenommen werden, wenn sie von den Schülerinnen und Schülern eingebracht werden.

2. Bildungsauftrag: Bezüglich des Bildungsauftrags waren die Lehrpersonen gespalten. Eine grosse Mehrheit hielt fest, dass Persönlichkeitsbildung inklusive kritischem Denken und ethischem Verantwortungsbewusstsein zum Bildungsauftrag gehöre; inwiefern dies auch die Menschenrechte abdeckt oder Menschenrechtsbildung diesem Auftrag sogar widerspricht, waren sie sich nicht einig. Dieser Aspekt wird in Abschnitt 8.1 vertieft.

3. Lehrbedingungen: Jene Lehrpersonen, die ihre Bemühungen im Bereich Menschenrechtsbildung gerne verstärken würden, forderten insbesondere mehr Zeit und zusätzliche Gefässe, aber auch Unterrichtsmaterialien, die in verschiedenen Fächern eingesetzt werden können. Einige wünschten sich weitergehende methodische und pädagogische Unterstützung, beispielsweise in Form eines Methodenkoffers oder eines Handbuches.

7.5 Fazit

In diesem Kapitel wurden die Ergebnisse der Gruppendiskussionen anhand des erarbeiteten Kategoriensystems dargestellt und deren Interpretation durch die Forscherin erläutert. Die Kodierung des Materials zielte auf die Beantwortung der in Abschnitt 6.1 vorgestellten Forschungsfragen ab. Nachfolgend wird evaluiert, inwiefern die Forschungsfragen durch die zusammenfassende Beschreibung der Kategorien bereits beantwortet wurden. Abschliessende Schlussfolgerungen bezüglich der individuellen Sichtweisen der einzelnen Lehrpersonen können nicht gezogen werden, da sie sich oft gegenseitig ergänzten und nicht notwendigerweise nochmals auf Dinge zurückkamen, die ihre Kolleginnen und Kollegen bereits erwähnt hatten, auch wenn sie diese Ansichten teilten.

1. Verständnis von Menschenrechtsbildung: Die Frage nach dem Verständnis von Menschenrechtsbildung wurde in Abschnitt 7.1 ausführlich beantwortet. Hier wurde unter anderem analysiert, welche Ziele Menschenrechtsbildung gemäss den Lehrpersonen verfolgen sollte und anhand welcher Inhalte auf diese hingearbeitet werden sollte. Die Analyse zeigt, dass das Konzept der Menschenrechtsbildung, welches verschiedenen internationalen Dokumenten zugrunde liegt, den Lehrpersonen weitgehend nicht bekannt ist. Die subjektiven Verständnisse von Menschenrechtsbildung variieren stark. Nur wenige der befragten Lehrpersonen haben ein holistisches Verständnis von Menschenrechtsbildung. Die meisten fokussierten einzelne Komponenten: Die Sensibilisierung von Schülerinnen und Schülern für die Menschenrechte wurde beispielsweise oft erwähnt, wobei der Begriff unterschiedlich verwendet wurde.

2. Einstellungen und Überzeugungen zur Menschenrechtsbildung: Die Einstellungen und Überzeugungen zur Menschenrechtsbildung wurden von den Lehrpersonen intensiv diskutiert. Es konnte festgestellt werden, dass eine grosse Mehrheit der befragten Lehrpersonen trotz konzeptueller Unsicherheiten und Vorbehalte Menschenrechtsbildung an Gymnasien grundsätzlich befürwortet. Alle setzen zumindest Teilaspekte von Menschenrechtsbildung in der einen oder anderen Form um, sei es im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern oder – mit wenigen Ausnahmen – im Fachunterricht. Ausserdem waren sie sich grösstenteils einig, dass Menschenrechtsbildung nicht als separates Fach eingeführt werden und eine Institutionalisierung höchstens auf freiwilliger Basis erfolgen sollte.

In Bezug auf die Ziele von Menschenrechtsbildung zeigten sich sehr unterschiedliche Sichtweisen: Der Aspekt der Wertebildung war umstritten, ebenso die Handlungsorientierung. Ausserdem waren sich die Lehrpersonen uneinig, welchen Stellenwert die Vermittlung von Wissen über die Menschenrechte einnehmen soll. Zahlreiche Lehrpersonen hoben hervor, dass Menschenrechtsbildung kritisch sein müsse. Was die zu behandelnden Themen und die Inhalte

von Menschenrechtsbildung anbelangt, konnte die Gefahr einer geteilten Menschenrechtsbildung festgestellt werden. So wurden von den Lehrpersonen bürgerliche und politische Rechte als wichtiger eingestuft als wirtschaftliche, soziale und kulturelle Reche, sofern letztere überhaupt erwähnt wurden. Als prioritär wurden in erster Linie allgemein formulierte Themen und Strategien wie Konfliktlösung, Toleranz und Respekt genannt; einzelne Rechte wurden als weniger wichtig erachtet.

Ein wichtiger Teilaspekt der Frage nach den Einstellungen und den Überzeugungen der Lehrpersonen, jener der pädagogischen Umsetzung, konnte nur bedingt beantwortet werden. Die Subkategorie *Grad der Explizitheit* erlaubt nur unzureichende Schlussfolgerungen darüber, ob die Lehrpersonen implizite und/oder explizite Menschenrechtsbildung befürworten und welche Rolle ihres Erachtens Menschenrechte in der Lernumgebung spielen sollten. Während sie sich einig waren, dass Menschenrechte auch in der Schule nicht verletzt werden dürfen, wurden unterschiedliche Ansichten dazu geäussert, wie weit die Rechte von Schülerinnen und Schülern gehen, beispielsweise, was die Mitbestimmung angeht.

Auch die Frage, ob die Lehrpersonen Menschenrechtsbildung als Teil ihres Pflichtenhefts oder als Aufgabe der Schule erachten, konnte im vorhergehenden Kapitel nur unzureichend beantwortet werden. In diesem Zusammenhang brachten einige Lehrpersonen den Bildungsauftrag und dessen Vereinbarkeit mit den Zielen der Menschenrechtsbildung auf.

3. Herausforderungen in der Umsetzung von Menschenrechtsbildung: Die Frage nach Herausforderungen zielte in erster Linie auf das institutionelle und politische Umfeld sowie die Kompetenzen der Lehrpersonen ab. In den Gruppendiskussionen wurde das Umfeld jedoch nur spärlich diskutiert. Stattdessen zeigte sich, dass die Lehrpersonen das Thema Menschenrechte selbst als Herausforderung betrachten: nicht nur, was ihre eigenen Kompetenzen betrifft, sondern auch, weil Menschenrechte als besonderer Unterrichtsgegenstand erachtet werden, der spezifische pädagogische und didaktische Massnahmen erfordert. Nichtsdestotrotz ortete nur ein kleiner Teil der Befragten einen Bedarf an Aus- und Weiterbildung. Mögliche Erklärungen dafür sind die generelle Ablehnung einer Institutionalisierung, die Vorbehalte gegenüber einer expliziten Menschenrechtsbildung und die Angst vor einer Mehrbelastung, Bevormundung und Eingrenzung.

Zahlreiche Lehrpersonen äusserten Bedenken zur Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, ein so komplexes Thema wie die Menschenrechte kognitiv zu erfassen. Sie befürchten, dass dieses Thema nicht entwicklungsstandsgerecht unterrichtet werden kann, weshalb sie oft auf sehr niederschwellige Ansätze im Bereich des Umgangs miteinander zurückgreifen. Zudem wurde die Befürchtung geäussert, dass das familiäre Umfeld einiger Schülerinnen und

Schülern im Widerspruch mit den durch die Menschenrechtsbildung vermittelten Inhalten und Werten stehen könnte (vgl. Flowers, 2017; Kuran, 2014; Osler & Yahya, 2013).

Zudem wurde die „potentially blocking role“ (Cassidy, 2014) von Kolleginnen und Kollegen als Herausforderung erwähnt: Nicht alle Lehrpersonen seien der Menschenrechtsbildung gegenüber positiv eingestellt und einige hätten wahrscheinlich Mühe, eine Beziehung zwischen der Menschenrechtsbildung und dem Fachlehrplan herzustellen.

Abschliessend solle eine ergänzende Bemerkung zum Thema Kinderrechte erlaubt sein. Es fällt auf, dass die Lehrpersonen den Begriff der Kinderrechte sowohl bei den zu behandelnden Themen als auch in anderen Diskussionsphasen nur sehr spärlich verwendeten. Frau Bianchi erwähnte, dass sie bei den Kinderrechten „grosse Fragezeichen“ habe (Absatz 34); im weiteren Verlauf der Diskussion kam die Gruppe auf dieses Thema nicht mehr zu sprechen. Herr Ambühl bezog seine Aussagen zu den Kinderrechten nicht spezifisch auf die Rechte seiner Schülerinnen und Schüler, sondern auf den Schutz von Kindern als vulnerable Personen. Herr Feuz erwähnte die Kinderrechte im Zusammenhang mit den Rechten zukünftiger Generationen (Absatz 104). Herr Imhof und Frau Ingold sind die einzigen Lehrpersonen, die Kinderrechte explizit als zu behandelnde Themen nannten (Gruppe I, Absätze 123–125). Da die meisten Gymnasialschülerinnen und -schüler noch nicht volljährig sind, hatte die Forscherin erwartet, dass dieses Thema mehr Raum einnimmt.

Trotz der detaillierten Analyse der Aussagen der Lehrpersonen bleiben, wie oben dargelegt wurde, noch einige Fragen offen. Einige dieser Aspekte werden im nachfolgenden Kapitel einer tiefergreifenden Analyse unterzogen. Aus dieser Analyse werden Empfehlungen für eine pädagogische Umsetzung von Menschenrechtsbildung formuliert, welche den Vorbehalten der Lehrpersonen zumindest teilweise Rechnung tragen sollen.

8. Konsequenzen für die pädagogische Umsetzung – Kategorienübergreifende Analyse von drei Themenfeldern

Um die Forschungsergebnisse weiter zu konsolidieren, die noch offenen Teilfragen zu beantworten und zukunftsgerichtete Schlussfolgerungen zu ziehen, werden nachfolgend drei Themenfelder detailliert untersucht und Ansätze für die Weiterentwicklung der schulischen Menschenrechtsbildung diskutiert. Auf Basis der erhobenen Daten erachtet die Forscherin die hier beschriebenen Themenfelder als wesentlich für die pädagogische Umsetzung von Menschenrechtsbildung, weil sie Dilemmata aufzeigen, welchen sich Akteurinnen und Akteure der schulischen Menschenrechtsbildung nach Ansicht der Autorin stellen sollten:

Themenfeld 1 – Menschenrechtsbildung im Lichte des Bildungsauftrags (Abschnitt 8.1): Hier wird der Frage nachgegangen, ob Menschenrechtsbildung mit dem Bildungsauftrag von Schweizer Gymnasien vereinbar ist. Dabei werden die Werte- und Handlungsorientierung fokussiert, weil diese Aspekte der Menschenrechtsbildung in den Gruppendiskussionen sehr kontrovers diskutiert wurden. Die Beantwortung dieser Frage ist essentiell, weil nicht davon ausgegangen werden kann, dass Lehrpersonen Menschenrechtsbildung umsetzen werden, wenn sie diese als im Widerspruch zum Bildungsauftrag erachten.

Themenfeld 2 – Herausforderungen, welche die Menschenrechte selbst für die Menschenrechtsbildung darstellen (Abschnitt 8.2): Obwohl sie nicht explizit Teil der vorab definierten Fragestellung sind, werden die von den Lehrpersonen identifizierten Herausforderungen, die sich aus dem Wesen der Menschenrechte ergeben können, detailliert präsentiert und Vorschläge für den Umgang mit denselben erarbeitet. Zahlreiche Lehrpersonen gingen kaum auf institutionelle Herausforderungen und den Stellenwert der Aus- und Weiterbildung ein und betonten stattdessen die Schwierigkeiten, die ihres Erachtens mit dem Konzept der Menschenrechte einhergehen. Dies zeigt, dass eine Auseinandersetzung mit diesen Bedenken notwendig ist, wenn von Lehrpersonen erwartet wird, dass sie Menschenrechtsbildung erfolgreich umsetzen. Eine menschenrechtsbildnerische Perspektive vermag, so die Hoffnung der Forscherin, Anhaltspunkte für den Umgang mit diesen Herausforderungen aufzuzeigen.

Themenfeld 3 – Sollen Menschenrechte explizit unterrichtet werden? (Abschnitt 8.3): Dieses Feld nimmt eine Diskussion auf, welche in der Literatur der Menschenrechtsbildung immer wieder diskutiert wird: Ist explizite Menschenrechtsbildung wünschenswert oder sogar notwendig? Oder ist implizite Menschenrechtsbildung oder Bildung im Geiste der Menschenrechte ausrei-

chend, wenn nicht gar zu bevorzugen? Auf Basis der Aussagen der Lehrpersonen und der Analyse einschlägiger Literatur wird ein vierstufiges Modell von Menschenrechtsbildung entworfen, welches die Vorbehalte der Lehrpersonen aufnimmt und gleichzeitig anstrebt, die Anforderungen an eine Menschenrechtsbildung, wie sie in internationalen Dokumenten skizziert wird, zu erfüllen.

Für jedes dieser drei Themenfelder wurde in einem ersten Schritt eine kategorienübergreifende Analyse durchgeführt. Dazu wurden fallbezogene thematische Zusammenfassungen erstellt und, darauf aufbauend, mögliche Zusammenhänge zwischen Kategorien und Subkategorien herausgearbeitet, die einen engen Bezug zum jeweiligen Themenfeld aufweisen (vgl. Abschnitt 6.6.5). Das genaue Vorgehen musste an die einzelnen Fragestellungen angepasst werde. Die Ergebnisse dieser Analyse werden jeweils im ersten Teil des Kapitels präsentiert. Im zweiten Teil werden die Resultate mit aktuellen Forschungsergebnissen und einschlägiger Literatur zur Menschenrechtsbildung verglichen. Wo notwendig, wird auch auf Literatur zurückgegriffen, die in den einleitenden Kapiteln dieser Arbeit nicht vorgestellt wurde, weil diese spezifisch für diesen Schritt hinzugezogen wurde und teilweise über das Feld der Menschenrechtsbildung hinausgeht. Im letzten Teil jedes Kapitels werden mögliche Ansatzpunkte für den Umgang mit den identifizierten konzeptionellen Herausforderungen diskutiert und Vorschläge für die pädagogische Umsetzung unterbreitet. Durch die Verbindung relevanter Literatur mit den Forschungsergebnissen strebt die Autorin eine Weiterentwicklung der theoretischen Grundlagen einer praxisorientierten schulischen Menschenrechtsbildung an.

8.1 Ist Menschenrechtsbildung mit dem Bildungsauftrag der Schule vereinbar?

Eine grundlegende Frage, die sich für die schulische Menschenrechtsbildung im schweizerischen Bildungssystem stellt, wurde von den befragten Lehrpersonen mehrfach angesprochen: Ist Menschenrechtsbildung mit dem Bildungsauftrag der Gymnasialschulen vereinbar? Unterstützt sie das Erreichen der allgemeinen Bildungsziele oder steht sie gar im Widerspruch dazu? Um dieser Frage nachzugehen, wurden folgende drei Subkategorien miteinander verglichen und einzelfallspezifische Zusammenfassungen erstellt (vgl. Anhang C):

- Rahmenbedingungen/Berufliches Selbstverständnis
- Verständnis von Menschenrechtsbildung/Ziele
- Pädagogische Umsetzung/Methodische Umsetzung/Rolle der Lehrperson

Die Subkategorie *Berufliches Selbstverständnis* ist für diese Analyse von besonderer Bedeutung, weil innerhalb dieser Subkategorie Aussagen der Lehrpersonen kodiert wurden, die sich explizit auf den Bildungsauftrag der Schule bezogen. Auf die Subkategorie *Ziele* wurde zurückgegriffen, weil die Lehrpersonen innerhalb der Diskussion zu den Zielen der Menschenrechtsbildung oft darauf zu sprechen kamen, welche Ziele mit dem Bildungsauftrag der Schule vereinbar seien. Die Subkategorie *Rolle der Lehrperson* wurde hinzugezogen, weil sich die Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Reflexion ihrer eigenen Rolle ebenfalls immer wieder auf den Bildungsauftrag und die Ziele der Menschenrechtsbildung bezogen und dieser Subkategorie somit erklärender Charakter zukommt.

8.1.1 Umstrittene Werte und Handlungen aus Sicht der Lehrpersonen

Was bedeutet es, Schülerinnen und Schüler zu „mündige[n] und fähige[n] Bürgerinnen und Bürgern, die am politischen Geschehen teilnehmen, dessen Inhalte interpretieren können und dazu ihren persönlichen Beitrag leisten" (EDK, 1994), zu erziehen? Welchen Beitrag kann Menschenrechtsbildung zur Erreichung dieser Ziele leisten? Oder steht Menschenrechtsbildung in Konflikt mit diesen Zielen? Was heisst es, dass die Schule soziale Grundkompetenzen und -werte fördern soll (EDK, 1994)? Darf die Schule bestimmte Werte fördern? Oder muss sie wertneutral sein? Dürfen die Schule und die Lehrpersonen Lernende zu bestimmten Handlungen animieren? Was bedeutet dies für die Menschenrechtsbildung? Diese Fragen wurden in den Gruppendiskussionen sehr kontrovers erörtert. Dabei konnten zwei Tendenzen ausgemacht werden:

Erstens war die affektive Komponente der Menschenrechtsbildung, respektive das spezifisch formulierte Ziel, die Entwicklung von Menschenrechtswerten und positive Einstellungen zu den Menschenrechten zu fördern, umstritten. Zusammenfassend kann in Erinnerung gerufen werden, dass in den meisten Gruppen Einigkeit über die Bedeutung von Werten herrschte. Es sei Aufgabe der Schule, auf der Ebene der Werte zu wirken. Insofern kann – mit wenigen Ausnahmen – von einer grundsätzlich positiven Einstellung zur Wertebildung gesprochen werden. Sobald es jedoch explizit um Menschenrechtswerte ging, äusserten einige Lehrpersonen die Befürchtung, dass den Schülerinnen und Schülern bestimmte Werte aufgedrängt würden. Herr Jäckli sprach von einer „Internalisierung einer fremden Moral" (Absatz 29), Herr Karl von „Gehirnwäsche" (Absatz 214). Gleichzeitig betonten teilweise gerade Lehrpersonen, die sich der Ebene der Werte und Einstellungen gegenüber kritisch positionierten, dass sie „zu gewissen Werten stehen" (Herr Lindt, Absatz 39) und moralische Bildung „selbstverständlich" zum Bildungsauftrag gehöre (Herr Gerber, Absatz 130). Herr Arnold äusserte sich sehr positiv gegenüber einer werteba-

sierten Schule (Absatz 67), wies aber gleichzeitig auf die Gefahr von Indoktrination hin. Auf die Unterschiede zwischen moralischer Bildung und Wertebildung (vgl. Abschnitt 3.3.6) gingen die Lehrpersonen nicht ein.

Die befragten Lehrpersonen können grob in drei Gruppen eingeteilt werden: (1) Jene, welche die Förderung vorgegebener Werte in der Schule grundsätzlich ablehnen (z. B. Herr Inderkum); (2) jene, welche ein Spannungsfeld orten zwischen dem Respekt gegenüber den subjektiven Wertvorstellungen der Schülerinnen und Schüler und dem Auftrag der Schule, Grundwerte zu fördern (z. B. Herr Arnold; Herr Jäckli; Herr Kramer) und (3) jene, welche die Menschenrechte als Wertesystem erachten, das allgemein anerkannt und gültig ist und folglich als Referenzrahmen für ethische und moralische Bildung dienen kann (z. B. Herr Göbel; Herr Imhof). Bei der zweiten Gruppe fällt auf, dass die Lehrpersonen zwar oft Werte identifizierten, die sie den Schülerinnen und Schülern mit auf den Weg geben wollen, gleichzeitig jedoch die Menschenrechtsbildung dafür kritisieren, bestimmte Werte verbreiten zu wollen. So beschreibt Herr Lindt die Sensibilisierung für Recht und Unrecht als christlich-humanistisches Bildungsziel und betont, dass die Schule zu gewissen Werten stehe und „diese Einsicht auch in den Schülern“ wecken wolle (Absatz 39). Insgesamt lässt sich beobachten, dass die Lehrpersonen einerseits darauf hinarbeiten, dass die Schülerinnen und Schüler gewisse Werte entwickeln – um welche es sich dabei handelt, bestimmen sie dabei häufig selbst – sie sich andererseits jedoch gegen eine intendierte Bildung aussprechen.

Die Handlungsorientierung war ebenfalls umstritten. In einigen Gruppen waren sich die Lehrpersonen uneinig, ob die Schülerinnen und Schüler zu Handlungen motiviert werden sollen oder ob ausschliesslich Handlungs*fähigkeit* gefördert werden dürfe. Ausserdem hinterfragten einige Lehrpersonen ihre eigene Wirksamkeit: Hat die Schule genügend Einfluss, um die Handlungsdisposition von Schülerinnen und Schülern nachhaltig zu prägen?

Die erwähnten Spannungsfelder schlagen sich auch in den gewählten Methoden nieder. Während fast alle Lehrpersonen ihre Vorbildfunktion betonten, diskutierten sie kontrovers, ob sie in Diskussionen ihre eigene Meinung kundtun dürfen. Mehrere unter ihnen plädierten dafür, Menschenrechtsbildung auf einem diskursiven Ansatz aufzubauen (z. B. Herr Arnold, Absatz 67), um genügend Raum für subjektive Werte der Schülerinnen und Schüler zu lassen. Herr Graf wiederum betonte, dass es wichtig sei, mit der Wissensebene zu beginnen und darauf aufbauend die Werte und die Fähigkeiten zu entwickeln, „dann ist es nicht so problematisch“ (Absatz 135). Auch bezüglich der Handlungen betonten einige Lehrpersonen ihre Vorbildrolle: Sie hoffen, dass die Schülerinnen und Schüler durch ihr Vorbild zum Handeln angeregt werden, ohne dass sie diese aktiv dazu motivieren müssen.

8.1.2 Werte und Handlungen in der Bildungsforschung

Das erwähnte Spannungsfeld zwischen den Aufträgen der Schule, kritisches und selbständiges Denken zu fördern und den Schülerinnen und Schülern bestimmte Werte weiterzugeben, wurde in anderen Studien bestätigt. Struthers (2016) kam zum Schluss, dass einige Lehrpersonen in Grossbritannien aus demselben Grund Vorbehalte gegenüber der Menschenrechtsbildung hegen wie ihre Schweizer Kolleginnen und Kollegen. Auch sie zeigte jedoch Beispiele von Lehrpersonen auf, die der Ansicht waren, dass Menschenrechte gemeinsam definierte fundamentale Werte widerspiegeln und einen objektiven und kritischen Referenzrahmen bilden, welcher von den meisten Ländern akzeptiert werde. Folglich könne nicht von Einseitigkeit oder Indoktrination die Rede sein; im Gegenteil würden die Menschenrechte sogar einen Rahmen für unvoreingenommene und objektive Bildungsprozesse bieten, wie dies auch von Herrn Göbel (Absatz 27) beschrieben wurde.

Die Lehrpersonen verwendeten verschiedene Begriffe, um die Ebene der Werte und Einstellungen innerhalb der Menschenrechtsbildung zu benennen: „Werteerziehung“ (Herr Anderegg, Absatz 126; Herr Kramer, Absatz 215), „wertbasierte Schule“ (Herr Arnold, Absatz 67), „vermitteln von Werten“ (Frau Frischknecht, Absatz 24), „ethische Bildung“ (Herr Gerber, Absatz 130; Herr Göbel, Absatz 27), „moralische Bildung“ (Herr Gerber, §130), „Diskussion um Werte“ (Herr Hagen, Absatz 43), „vermitteln, dass es Werte gibt, die es eben zu verteidigen gilt“ (Herr Imhof, Absatz 46), „Bewusstsein für historische Gewachsenheit von Werten“ (Herr Illi, Absatz 239), „sich annähern an Werte“ (Herr Junker, Absatz 83), „Werte vorleben“ (Herr Keller, Absatz 218; Herr Kunz, Absatz 216) und „zu Werten zu stehen“ (Herr Lindt, Absatz 39).

Der Begriff *Werteerziehung* ist in der Bildungsforschung umstritten. Nachfolgend wird der Begriff *Wertebildung* verwendet, welcher sich wie folgt von den Begriffen *Wertevermittlung* und *Werteerziehung* abgrenzt:

> Wertebildung bezieht sich […] auf den Prozess der Entstehung und Entwicklung von Werten bzw. Werthaltungen im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung. Wertebildung betont im Unterschied zu „Wertevermittlung“ und „Werteerziehung“ den aktiven Anteil des Individuums bei der Auseinandersetzung mit der Umwelt und deren vielfältigen, z.T. widersprüchlichen Werteangeboten (Schubarth, 2010, S. 28).

Ziel von Wertebildung ist, dass die Lernenden moralische Werturteilsfähigkeiten und Werthaltungen entwickeln. Wertebildung, die sich an dieser Definition orientiert, trägt folglich dazu bei, Schülerinnen und Schüler zu mündigen und fähigen Bürgerinnen und Bürger zu bilden, wie es im Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vorgesehen ist.

Die Frage, inwiefern schulische Bildung auf die Entwicklung vordefinierter Werte abzielen darf oder soll, ist damit noch nicht beantwortet. In der Vergangenheit wurde das schulische Bildungssystem immer wieder für politische Zwecke missbraucht, indem die zu vermittelnden Werte so definiert wurden,

dass sie der Wahrung bestehender politischer Machtstrukturen dienten. Um den Missbrauch von Menschenrechtsbildung als Mittel von Indoktrinierung zu verhindern (vgl. Tibbitts, 2002), wäre es folglich wichtig zu definieren, welche Werte als Orientierungsrahmen für die Menschenrechtsbildung gelten. Werte „dienen als wichtige und höherrangige Bewertungsmassstäbe im Leben und regulieren situationsübergreifend und objekt-unspezifisch die Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen" (Ötsch, 2012, S. 305). Sie sind einerseits Bestandteil von Normen und bilden andererseits die Basis von Einstellungen. Es ist nicht abschliessend geklärt, welche Werte den Menschenrechten zugrunde liegen und folglich auch die Basis von Menschenrechtsbildung bilden. So wird in der UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -ausbildung nur erwähnt, dass die den Menschenrechten „zugrundeliegenden Werte" vermittelt werden sollten (G.A. Res. 66/137, Artikel 2(a)), ohne zu definieren, welche Werte damit gemeint sind. Gleichzeitig wird festgehalten, dass Menschenrechtsbildung auf den Grundsätzen der „Gleichheit, insbesondere zwischen Mädchen und Jungen und zwischen Frauen und Männern, der Menschenwürde, der Inklusion und der Nichtdiskriminierung beruhen" soll (G.A. Res. 66/137, Artikel 5). Im Handbuch *KOMPASS* werden die Menschenwürde und Gleichheit [*equality*] als „Schlüsselwerte" genannt; Freiheit, Respekt für andere, Nichtdiskriminierung, Gerechtigkeit und Toleranz werden ebenfalls explizit als Menschenrechtswerte bezeichnet; das Fördern von Verantwortung und Solidarität wird innerhalb einzelner Aktivitäten als Ziel definiert (Brander et al., 2012). In der vorliegenden Studie nannten einige Lehrpersonen einzelne Werte, die ihres Erachtens unumstritten seien. Darunter befanden sich unter anderem Toleranz, Solidarität, Gerechtigkeit, Rechtsstaatlichkeit, Kooperation, Partizipation, Kritik, Freiheit, Rücksichtnahme. Infolgedessen kann nicht davon ausgegangen werden, dass es einen einzigen, universell gültigen, anerkannten und bekannten Wertekanon gibt, der als Grundlage für die Menschenrechtsbildung dienen kann. Dadurch kommen pädagogischen Ansätzen, die dem Spannungsfeld zwischen Wertebildung und Bildung zu kritischen und mündigen Personen Rechnung tragen, grosse Bedeutung zu. Ein Blick auf die Politische Bildung gibt einige Hinweise darauf, wie die Menschenrechtsbildung mit dieser Herausforderung umgehen kann.

Die Gefahr der übermässigen Beeinflussung wird auch in der Politischen Bildung seit Langem diskutiert. In Deutschland hat sich das *Prinzip der Kontroversität* durchgesetzt, welches im *Beutelsbacher Konsens* wie folgt umschrieben wird:

> Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen […] Denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, dann ist der Weg zur Indoktrination beschritten (Wehling, 1977, S. 179).

Immer wieder wird unter Bezugnahme auf den Beutelsbacher Konsens verlangt, dass Lehrpersonen neutral sein müssen. Stradling (1984) hinterfragt jedoch, ob dies überhaupt möglich ist. Kontroverse Themen werden per Definition von verschiedenen Individuen unterschiedlich bewertet. Ausserdem sind Schülerinnen und Schüler ausserhalb der Schule unterschiedlichen Erfahrungen ausgesetzt. Die Lehrperson intervenieren folglich in einen nicht abgeschlossenen Lernprozess, weshalb Stradling die Frage aufwirft, welcher Aspekt ausgewogen sein muss: Jener des Lehrens oder jener des Lernens? Und darf eine Lehrperson „korrigierend" einwirken, wenn sie merkt, dass sich der Lernprozess in eine spezifische Richtung entwickelt? Stradling kommt zum Schluss, dass Lernende sich insbesondere die Fähigkeit aneignen sollten, ihre eigenen Annahmen, ihre Meinungen und die Perspektiven anderer kritisch zu hinterfragen. Dies wird auch in der im Juni 2015 von diversen Akteurinnen und Akteuren in der Bildungsarbeit unterzeichneten Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung festgehalten: „Kontroversität als didaktisches Prinzip […] arbeitet Streitpunkte und grundlegende Dissense heraus, zeigt Gegensätze auf *und fördert kritisches Denken"* (Eis, Lösch, Schröder & Steffens, 2015, Absatz 2, Herv. S. R.).

Kontroversität verlangt von Lehrpersonen nicht absolute Neutralität. Fehlende Kontroversität ist nicht notwendigerweise mit Indoktrination gleichzusetzen, obwohl das Kontroversitätsprinzip eng mit dem Indoktrinationsverbot verbunden ist. Gerade in einer demokratischen Gesellschaft, welche durch die Politische Bildung gefördert werden soll, gelten grundlegende Prinzipien und Rahmenbedingungen, die nicht verhandelbar sind. Kontroversität bedeutet nicht Wertneutralität oder beliebiger Relativismus, weil auch das Kontroversitätsprinzip selbst in einer Pluralismustheorie gründet, die normativ ist (vgl. Grammes, 2014).

Im Bereich der Menschenrechtsbildung bestätigen Reitz und Rudolf (2014) die Herausforderung, Menschenrechte als Normen mit universeller Gültigkeit zu vermitteln und gleichzeitig die subjektiven Werte der Schülerinnen und Schüler zu akzeptieren:

> Es geht um Verständnis für menschenrechtlich orientierte Werte sowie um die Reflexion der eigenen Werte, nicht um Indoktrination. Auch wenn die normative universelle Gültigkeit der Menschenrechte bekräftigt wird, kann nicht vorausgesetzt werden, sie seien ein unstrittiger „Moralkodex", der bereits von allen Menschen anerkannt wird. Beispielsweise können einige, nach subjektiver Überzeugung religiös verankerte Werte die Diskriminierung von Frauen oder von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Transgender und Intersexuellen (LSBTI*) befördern, können also die Werte von einzelnen Personen durchaus im Konflikt zu Menschenrechten stehen. Obwohl das Ziel von Menschenrechtsbildung ist, eine Kultur der Menschenrechte und damit auch positive Einstellungen zu den Menschenrechten zu fördern, kann dies nicht durch Überwältigung, sondern nur durch offene Diskussionen und Reflexion geschehen (S. 23).

Wichtig ist folglich, dass die Menschenrechtsbildung – wie auch andere Formen von Bildung – vordefinierte Ziele verfolgt, diese jedoch in einem diskursiven und offenen Prozess gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden. Dazu sind die Postulate der Kontroversität und der Multiperspektivität unbedingt zu befolgen, was jedoch, wie bereits erwähnt, nicht mit Neutralität der Lehrpersonen gleichgesetzt werden kann. Die Menschenrechte dienen in diesem Prozess als Referenzrahmen, der jedoch im Sinne einer kritischen Menschenrechtsbildung selbst auch zur Diskussion gestellt werden sollte.

Tabelle 8.1: Werte, an welchen sich die Schule gemäss Lehrplan 21 orientieren muss

Die Schule orientiert sich an folgenden Werten (D-EDK, 2014, S. 16–17):
Sie geht von christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen aus.
Sie ist in Bezug auf Politik, Religionen und Konfessionen neutral.
Sie fördert die Chancengleichheit. Sie fördert die Gleichstellung der Geschlechter.
Sie wendet sich gegen alle Formen der Diskriminierung.
Sie weckt und fördert das Verständnis für soziale Gerechtigkeit, Demokratie und die Erhal-tung der natürlichen Umwelt.
Sie fördert den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben mit anderen Menschen insbeson-dere bezüglich Kulturen, Religionen und Lebensformen.
Sie geht von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen aus und geht konstruktiv mit Vielfalt um.
Sie trägt in einer pluralistischen Gesellschaft zum sozialen Zusammenhalt bei.

Im Lehrplan 21 wird bekräftigt, dass Wertebildung nicht in einem komplett freien Raum stattfinden soll, sondern bestimmte Ziele verfolgen kann und soll (vgl. Tabelle 8.1). Des Weiteren wird präzisiert, dass Schülerinnen und Schüler lernen sollen „vorgegebene und eigene Ziele und Werte zu verfolgen und zu reflektieren“ (D-EDK, 2014, S. 19). Dieses Bekenntnis zu gewissen Grundwerten einer demokratischen Gesellschaft soll nicht davon abhalten, in einem pädagogischen Kontext eben diese Werte kritisch zu analysieren und zu diskutieren. Wichtig ist dabei, dass ein sorgfältiger Umgang mit Werten gepflegt und entsprechende **Methoden** angewandt werden. Lenhart (2006) hält fest, dass es werterzieherische Ansätze gibt, die dem Spannungsfeld zwischen allgemeingültigen und subjektiven Werten Rechnung tragen. Schubarth (2010) unterscheidet zwischen indirekten und direkten Formen von Wertebildung. Zu den indirekten Formen gehört unter anderem die von den Lehrpersonen angesprochene Vorbildfunktion, zu den direkten Formen die Wertevermittlung, die Wertanalyse und der Wertdiskurs. Er streicht hervor, dass sich Individuen Werte „vor allem durch das Erleben von Werten und deren Reflexion“ (S. 28)

sowie deren Einübung aneignen. Infolgedessen sei es wichtig, dass indirekte und direkte Formen der Wertebildung in einem mehrdimensionalen Ansatz kombiniert werden.

Das Kontroversitätsprinzip, welches von der Lehrperson flexible Anpassungen ihrer eigenen Rolle erfordert, kann methodisch durch problem- und konfliktorientierte Ansätze sowie durch das didaktische Prinzip der Multiperspektivität erreicht werden (vgl. Grammes, 2014). Die Konfliktorientierung macht bestehende Konflikte zum Ausgangspunkt von Lernprozessen. Reinhardt (2014) schlägt ein Vorgehen in fünf Schritten vor: (1) die Konfrontation der Lernenden mit dem Konflikt; (2) die Analyse des Konflikts; (3) die Stellungnahme; (4) die Verdeutlichung von Kontroversen und (5) die Generalisierung und das Übertragen in andere Kontexte. Die Problemorientierung basiert auf konkreten Problemen, anhand derer Themen besser vermittelbar werden. Es handelt sich dabei um mehrdimensionale Ansätze, die auf moderierten Diskussionen aufbauen und viel Raum für Meinungsaustausch lassen (Hess, 2009).

Bei dem von Kohlberg (vgl. insb. 1972; 1981) skizzierten *progressiven Ansatz* moralischer Bildung, auf welchen sich auch einige Lehrpersonen beriefen, handelt es sich um eine Form direkter Wertebildung. Dieser Ansatz beruht auf einem konstruktivistischen Bildungsverständnis, wobei die Lernenden verschiedene Stufen einer moralpsychologischen Entwicklung durchlaufen. Der Entwicklungsprozess wird von aussen stimuliert, kann jedoch nicht von einer aussenstehenden Person bestimmt werden. Die Lernenden müssen selbst auf ihre bereits bestehenden Werte aufbauen. Das Ziel dieses Ansatzes ist der Erwerb moralischer Urteilskompetenzen. Auf der obersten Stufe moralischen Denkens orientiert sich die Urteilsfindung an universellen Prinzipien der Gerechtigkeit, der Menschenwürde, der Gleichheit und der Menschenrechte. Der von Kohlberg entwickelte Ansatz hat demnach das klar definierte Ziel, dass sich die Lernenden bestimmte moralische Prinzipien aneignen und Urteile entsprechend fällen. Der Prozess des Lernens selbst ist jedoch weitgehend frei, um der individuellen Entfaltung der Lernenden und ihrer Werte genügend Raum zu geben. In diesem Sinne halten Oser und Althof (1992) fest, dass „gute Moralerziehung […] aufklärend und entwicklungsfördernd, nicht indoktrinierend und relativistisch“ sein soll (S. 561).

Wie oben ausgeführt, äusserten einige Lehrpersonen nicht nur gegenüber der affektiven, sondern auch gegenüber der handlungsorientierten Komponente von Menschenrechtsbildung Vorbehalte. Auch diese Skepsis ist im Menschenrechtsbildungsdiskurs nicht neu. Kunze (2009) kritisiert in seiner Rezension zum Buch *Menschenrechte und Menschenrechtsbildung. Eine psychologische Bestandsaufnahme* von Sommer und Stellmacher (2009), dass Menschenrechtsbildung pervertiert werde, wenn sie nicht nur auf die Entscheidungs- und Handlungs*fähigkeit*, sondern auch auf die Handlungs*disposition* abziele:

> Eine derartige pädagogische Zielbestimmung gerät schnell in die Gefahr, die Educandi im Sinn gesellschaftspolitisch erwünschter Meinungen zu überwältigen, und erreicht dadurch fatalerweise genau das Gegenteil des Gewünschten: die Lernenden werden darin gehindert, sich ein selbständiges Urteil zu bilden. Das angestrebte Werturteil wird erzwungen oder erschlichen, ist damit im Letzten allerdings sittlich wie pädagogisch wertlos. Aus gut gemeinter Menschenrechtsbildung würde Anpassung, Manipulation oder Indoktrination (Kunze, 2009, ohne Seitenangabe).

Reitz und Rudolf (2014) weisen denn auch darauf hin, dass „[u]nter Berücksichtigung der Bildung durch Menschenrechte […] der Gefahr von Indoktrination oder Gruppenzwang entgegenzuwirken“ (S. 25) sei. Handlungsorientierung sei jedoch notwendig, um einen Transformationsprozess zu ermöglichen. Wie Reitz und Rudolf hervorheben, unterscheiden sich Menschenrechtsbildungskompetenzen von allgemeinen Kompetenzen dahingehend, dass sie nicht nur die individuellen Lernenden fokussieren, sondern die gesamte Gesellschaft: Lernende sollen befähigt werden, zur Etablierung einer Kultur der Menschenrechte beizutragen. Dazu ist eine Handlungsorientierung unerlässlich.

Diese hat sich auch in der Politischen Bildung zu einem zentralen Prinzip entwickelt. Sie soll helfen, den Schritt von einer reinen Institutionenkunde hin zu einer Bildung zu kritischen und mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu vollziehen. Auch hier bezieht sich die Handlung auf verschiedene Ebenen: das Individuum, die Gruppe und die Gesellschaft. Dabei ist es wichtig, dass der Unterricht weder die Realität unkritisch reproduziert, noch in Aktionismus verfällt. Stattdessen soll Handlungsorientierung Erfahrungen mit einer kognitiven Verarbeitung verknüpfen, wie dies auch im Erfahrungslernen vorgesehen ist (vgl. Reinhardt, 2014).

Infolgedessen ist für eine erfolgreiche Handlungsorientierung das Fördern von kritischem Denken notwendig: nur wenn Lernende fähig sind, Dinge kritisch zu hinterfragen, kann eine Balance zwischen einer bedingungslosen Beibehaltung des Status quo und einem blinden Aktionismus gefunden werden. Im Kontext der Menschenrechtsbildung stellt sich die Frage, inwiefern sich ein spezifisch auf die Menschenrechte ausgerichtetes kritisches Denken von einer allgemein formulierten Fähigkeit unterscheidet. In diesem Zusammenhang ist Meintjes (1997) Begriff des *kritischen Menschenrechtsbewusstseins* [*critical human rights consciousness*, S. 78, vgl. auch Abschnitt 3.1.1] zielführend, welcher auf Freires Konzept des *kritischen Bewusstseins* beruht (Freire, 1972/1993). Der Unterschied zu Freires Konzept besteht darin, dass sich das kritische Menschenrechtsbewusstsein explizit auf die Menschenrechte als Referenzrahmen für die Analyse von Situationen und Problemen bezieht (Meintjes, 1997). Auch dieser Begriff ist der Menschenrechtsbildung für transformatives Handeln zuzuordnen, weil er darauf abzielt, bestehende Machtstrukturen und soziale Gegebenheiten aus einer menschenrechtlichen Perspektive zu hinterfragen und, falls notwendig, zu verändern.

Gerade in westlich geprägten Ländern wie der Schweiz, die von sich behauptet, Musterschülerin in der Achtung der Menschenrechte zu sein, ist die Handlungsorientierung und die Transformation als Ziel von Menschenrechtsbildung umstritten. So konnte sich Meintjes Konzept ausserhalb Lateinamerikas nicht durchsetzen. Fritzsche (2016) spricht stattdessen von „kritischer Menschenrechtsbildung“ (S. 193), die auf die Schulung „des kritischen Denkens und des auf Veränderung zielenden Handels“ (S. 194) ausgerichtet ist. Kluften zwischen der Aspiration und der Realität der Menschenrechte werden sichtbar gemacht, um Missstände zu beheben. Solche Kluften gibt es auch in der Schweiz, was zu Widerstand führen kann, weil Menschenrechtsbildung auch auf Verhältnisse in der eigenen Gesellschaft abzielt.

Die Bedenken gegenüber einer transformativen und machtkritischen Menschenrechtsbildung wurden in den Gruppendiskussionen bestätigt (vgl. insb. Gruppe K). Insgesamt äusserten die Lehrpersonen eine Präferenz für eine Menschenrechtsbildung, die auf Kohäsion abzielt. Der vorhergehend zitierte Lehrplan 21 hingegen kombiniert die beiden Ziele. Einerseits ist von sozialem Zusammenhalt die Rede, was im Modell von Bajaj (2011a) der Menschenrechtsbildung für Koexistenz zugeordnet werden kann, anderseits von sozialer Gerechtigkeit, welche Teil der Menschenrechtsbildung für transformatives Handeln ist. Auch wenn nur erwähnt wird, dass „Verständnis“ für soziale Gerechtigkeit gefördert werden soll, ist hier ein transformatives Element ersichtlich. Die Verabschiedung des Lehrplan 21 kann in dieser Hinsicht vorsichtig als Zeichen gewertet werden, dass sich die formale Bildung in der Schweiz für einen kritischeren Ansatz öffnet. Gleichzeitig muss angemerkt werden, dass gerade diese (gesellschafts-)kritischen Aspekte im öffentlichen Diskurs teilweise als ideologisiert kritisiert werden.

Nach Ansicht der Autoren sollen kritisches Denken und die Aneignung von Werten folglich nicht als konkurrierende, sondern vielmehr als komplementäre Elemente von Menschenrechtsbildung betrachtet werden. Dies hat Konsequenzen für die pädagogische Umsetzung von Menschenrechtsbildung, welche im nächsten Abschnitt diskutiert werden.

8.1.3 Pädagogische Umsetzung – die Rolle der Lehrperson überdenken

Die Ziele der Menschenrechtsbildung, wie sie in internationalen Dokumenten definiert sind, stellen die Lehrpersonen vor die konstante Herausforderung, eine Balance zwischen dem Fördern von menschenrechtsbasierten Werten und dem kritischen Bewusstsein zu finden. Die Befürchtungen der Lehrpersonen, dass sie damit in unangebrachter Weise Einfluss auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nehmen, müssen ernst genommen werden. Gleichzeitig ist in Erinnerung zu rufen, dass sich die Schweiz durch die Ratifizierung der

UN-Kinderrechtskonvention und des Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte verpflichtet hat, die in diesen Dokumenten verankerten Bildungsziele zu verwirklichen. Als Mitglied der Vereinten Nationen und des Europarats ist sie ausserdem gehalten, von den entsprechenden Institutionen verabschiedete Erklärungen, wie die UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -ausbildung und die Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung, umzusetzen (vgl. Abschnitt 4.2).

Diesem Spannungsfeld kann zumindest teilweise mit anwendungsorientierten methodischen und pädagogischen Konzepten begegnet werden. Nachfolgend werden einige grundlegende Überlegungen zu möglichen Ansätzen angestellt. Die Ausarbeitung eines vollständigen didaktischen Konzepts würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist die Überzeugung, dass Bildung nie neutral sein kann, wie auch Shaull (1972/1993) eindrücklich bekräftigt:

> There is no such thing as a neutral educational process. Education either functions as an instrument which is used to facilitate the integration of the younger generation into the logic of the present system an bring about conformity to it, or it becomes „the practice of freedom", the means by which men and women deal critically and relatively with reality and discover how to participate in the transformation of the world (S. 16).

Shaull macht in diesen Zeilen eine zentrale Beobachtung: *Education* verfolgt immer bestimmte Ziele, auch wenn im Deutschen der weniger normativ geprägte Begriff *Bildung* statt *Erziehung* verwendet wird. Diese Ziele werden sowohl von der Gesellschaft als Ganzes als auch von den individuellen Lehrpersonen definiert. Subjektive Werte sind dabei determinierend. So erwähnte Herr Crivelli, dass er sich bei Rassismus, Sexismus und Diskriminierung immer äussere (Absatz 36); andere Lehrpersonen wiederum gaben an, dass sie generell auf den Umgang mit Sprache achteten (z. B. Frau Cavelti, Absatz 50; Herr Lauber, Absatz 265). Ähnliches geht auch aus den Forschungsergebnissen von Oulton et al. hervor (2004, vgl. Abschnitt 2.2.1), die feststellten, dass Lehrpersonen beim Thema Rassismus eher geneigt sind, offen Position zu beziehen, als beim Thema Massentierhaltung.

Werden die Aussagen der befragten Lehrpersonen als Gesamtes betrachtet, liegt die Besonderheit ihrer Positionierung darin, dass sie zwar moralische, ethische und kritische Bildung befürworten, Menschenrechtsbildung jedoch als zu unkritisch betrachten. Damit teilen sie die Vorbehalte einiger Kritikerinnen und Kritiker von Menschenrechtsbildung (vgl. Abschnitt 3.4). Gleichzeitig stellen sich dieselben Lehrpersonen teilweise gegen eine fundierte und explizite Auseinandersetzung mit den Menschenrechten, weil sie diese als nicht notwendig oder nicht entwicklungsstandsgerecht erachten. Gerade eine eingehende Behandlung der Menschenrechte legt jedoch den Grundstein für unabhängige und kritische Analysen. Covell, Leary and Howe (2002, vgl. Abschnitt 5.2) argumentieren, dass Bildung über Rechte eine der wertvollsten Methoden für Wertebildung und moralische Bildung sei (diese Ansicht wird

von Herrn Graf geteilt). Damit grenzen sie sich von einer Mehrheit der Lehrpersonen ab, die Wertebildung als notwendige Grundlage für Bildung über Menschenrechte erachten.

Wie oben ausgeführt wurde, basiert der von Kohlberg entwickelte Ansatz moralischer Bildung auf Theorien des konstruktivistischen Lernens, die insbesondere von Piaget (1936/1999, 1974) und Dewey (1916/2008) inspiriert wurden. Menschenrechtsbildung greift oft auf Kolbs Zyklus des erfahrungsbasierten Lernens zurück (Kolb, 2015/1984; vgl. u. a. Brander et al., 2012), der ebenfalls auf konstruktivistischen Annahmen basiert und Parallelen zu Kohlbergs Ansatz aufweist. Beide gehen davon aus, dass die persönliche Erfahrung die wichtigste Grundlage für das Lernen ist, wobei diese Erfahrung durch einen externen Stimulus erfolgen kann. Konstruktivistische Lernprozesse zeichnen sich durch Lernendenzentriertheit und Partizipation aus (Siebert, 2005). Biesta (2013) kritisiert, dass der pädagogische Konstruktivismus aufgrund dieser zwei Merkmale oft falsch ausgelegt wird, wobei die Lehrperson zu einer Person reduziert wird, die…

> … has nothing to give and is giving nothing, who is there to draw out what is already inside the student, who is there to facilitate students' learning rather than to teach them a lesson, who is there to make the learning process as smooth and enjoyable as possible, who will not ask difficult questions or introduce difficult knowledge, in the hope that students will leave as satisfied customers (S. 57).

Er argumentiert, dass das Unterrichten [*teaching*] den Lehrpersonen wieder zurückgegeben werden und die Rolle der Lehrpersonen nicht auf jene einer Moderatorin oder eines Moderators reduziert werden sollte (vgl. auch Hattie, 2009, Kapitel 2). Die Lehrperson soll den Lernenden Angebote [*gifts*] machen, welche diese annehmen können oder auch nicht. Die Lernenden entscheiden folglich, ob sie im Sinne des konstruktivistischen Lernens das Von-Aussen-Kommende aufnehmen und mit dem Bereits-Bestehenden zu etwas Neuem verbinden (vgl. auch Richardson, 2003). Somit behalten die Lernenden die Kontrolle über ihren Lernprozess, der die Kriterien der Lernendenzentriertheit und der Partizipation erfüllt, auch wenn die Lehrperson eine aktive Rolle einnimmt: Unterrichten [*teaching*] wird als „generativer Prozess" (S. 43) verstanden, in welchem Lehrpersonen mit Schülerinnen und Schülern kommunikativ und partizipativ miteinander interagieren. Die Lehrperson geht dabei das „schöne Risiko von Bildung" [*beautiful risk of education*] (Biesta, 2013) ein, dass sie zwar bestimmte Ziele verfolgt, jedoch nicht sicher sein kann, ob die Lernenden ihr auf diesem Weg folgen.

Biestas Ansatz ist auch auf die Menschenrechtsbildung anwendbar.[33] Er ermöglicht eine angemessene Balance der verschiedenen Ziele der Menschen-

---

[33]Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit Biestas Bildungstheorie und Überlegungen zur Menschenrechtsbildung vgl. Rinaldi, 2016.

rechtsbildung und erlaubt, auf diverse Vorbehalte gegenüber der Menschenrechtsbildung einzugehen. Wichtig ist dabei, dass im Sinne des erfahrungsbasierten Lernens Erfahrungen explizit reflektiert werden. Das Vorleben, wie es von mehreren Lehrpersonen gefordert wurde, ist zwar notwendig, aber alleine nicht ausreichend. Lernende müssen die Möglichkeit haben, sich eingehend mit den Lerngegenständen auseinanderzusetzen und verschiedene Perspektiven einzunehmen, um ihre eigenen Lernergebnisse zu konstruieren. Zu dieser kognitiven Auseinandersetzung gehört auch, dass die Menschenrechte selbst kritisch hinterfragt werden. Dadurch kann der Gefahr der Indoktrinierung entgegengewirkt werden. Gleichzeitig sollte die Menschenrechtsbildung zu ihrem Ziel stehen, eine Kultur der Menschenrechtsbildung zu etablieren.

Der Vorteil von Menschenrechtsbildung ist, dass sie sich auf einen klaren Referenzpunkt beruft: die Menschenrechte. Menschenrechte stellen einen ethischen und kritischen Massstab dar, der zu grossen Teilen rechtlich und politisch geschützt ist. Als solcher kann er dazu dienen, die herrschende Gesellschaftsordnung und bestehende Machtstrukturen kritisch zu analysieren. Um eine missbräuchliche Verwendung dieses Referenzrahmens durch das Schulsystem zu verhindern, sollten bestehende Konzepte von Menschenrechtsbildung weiterentwickelt und an den spezifischen Kontext von Gymnasien angepasst werden.

8.2 Sind Menschenrechte eine Herausforderung für die Menschenrechtsbildung?

Die Lehrpersonen brachten in verschiedenen Zusammenhängen zur Sprache, dass sie die Menschenrechte selbst als eine Herausforderung für die Menschenrechte erachten. Im nachfolgenden Abschnitt wird die Analyse der Subkategorie *Pädagogische Umsetzung/Herausforderungen* dargestellt (vgl. Anhang D). Es wurden alle Subkategorien 2. Grades analysiert:

- Pädagogische Umsetzung/Herausforderungen/Menschenrechte
- Pädagogische Umsetzung/Herausforderungen/Schülerinnen und Schüler und ihr Umfeld
- Pädagogische Umsetzung/Herausforderungen/Lehrpersonen und Schulleitung

Die Subkategorie *Menschenrechte* bildete die Basis; den Subkategorien *Schülerinnen und Schüler und ihr Umfeld* und *Lehrpersonen und Schulleitung* kam erklärender Charakter zu. So stehen beispielsweise der Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler oder die Ausbildung der Lehrpersonen in direktem Zusammenhang mit Herausforderungen, die aus der Thematik Menschenrechte hervorgehen. Für den ersten Schritt, das Erstellen der Themenmatrix,

wurden alle Aussagen einbezogen, die in der Subkategorie 1. Grades *Pädagogische Umsetzung/Herausforderungen* kodiert wurden. Im zweiten Schritt, dem Erstellen von Fallübersichten, wurden die Aussagen nur berücksichtigt, wenn ein Zusammenhang zwischen den Subkategorien 2. Grades *Schülerinnen und Schüler und ihr Umfeld* oder *Lehrpersonen und Schulleitung* und der Subkategorie 2. Grades *Menschenrechte* hergestellt werden konnte. Bezogen sich die Aussagen beispielsweise ausschliesslich auf die mangelhafte Institutionalisierung von Menschenrechtsbildung und deren Auswirkung auf die Umsetzungsbereitschaft der Lehrpersonen, wurden sie in den Fallübersichten nicht integriert.

8.2.1 Herausforderung Menschenrechte aus Sicht der Lehrpersonen

Anhand der Fallzusammenfassungen konnten die Daten weiter verdichtet und sechs zentrale Herausforderungen identifiziert werden. Für jede dieser Herausforderungen wurden die Auswirkungen auf die Lehr-Lern-Prozesse analysiert.

1. Komplexität der Menschenrechte: Die Lehrpersonen beschrieben Menschenrechte als komplex, weil sie sehr facettenreich sind und verschiedene Dimensionen (moralische, rechtliche und politische) aufweisen (z. B. Herr Arnold; Frau Bachmann; Frau Cuche; Herr Crivelli; Frau Egli; Frau Erni; Frau Hofer; Herr Lauber). Dadurch stellen die Menschenrechte einerseits einen angemessenen Rahmen für die Analyse gesellschaftlicher Phänomene dar, können andererseits jedoch keine Schwarz-weiss-Lösungen bieten. Stattdessen müssen sie einzelfall- und kontextspezifisch angewendet werden.

Für die Schülerinnen und Schüler bedeutet dies, dass sie mit komplexen Fragen konfrontiert werden, auf die es keine einfachen Antworten gibt. Infolgedessen befürchten einige Lehrpersonen, dass sie mit Menschenrechtsbildung nicht alle Schülerinnen und Schüler erreichen können. Auch für die Lehrpersonen ist die intellektuelle Durchdringung der Menschenrechte eine grosse Herausforderung. Oft wäre ein tiefgreifendes Verständnis spezifischer Themen oder Beispiele notwendig, welches jedoch nicht vorhanden ist, weshalb einige Lehrpersonen solche Themen meiden. Gleichzeitig wies Frau Egli darauf hin, dass Menschenrechtsbildung auch möglich sein müsse, ohne dass alle Lehrpersonen ein Studium in Rechtswissenschaften absolvieren (Absatz 188). Des Weiteren ist seitens der Lehrpersonen viel „Hartnäckigkeit“ (Herr Crivelli, Absatz 127) notwendig, um die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, sich trotz der Komplexität mit den aufgeworfenen Fragen auseinanderzusetzen. Als Strategie, mit dieser Komplexität umzugehen, wurden unter anderem folgende Lösungsansätze eingebracht (vgl. auch Abschnitt 7.3.3):

- Einen einzelnen Artikel, beispielsweise Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, fokussieren und sich eingehend damit auseinandersetzen (Herr Arnold);

- Verstärkt auf der emotionalen als auf der intellektuellen Ebene arbeiten (Frau Erni);
- Einen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler herstellen (Frau Hofer);
- Transparent kommunizieren, wenn die Lehrpersonen selbst bestimmte Dinge nicht wissen oder keine Lösung präsentieren können (Frau Egli).

2. Abstraktheit der Menschenrechte: Mehrere Lehrpersonen bezeichneten Menschenrechte als abstrakt (u. a. Herr Candinas; Herr Loser). Ihre Legitimation sei schwierig zu begründen und ihre positive Präsenz schwierig aufzuzeigen (Herr Arnold). Diese Abstraktheit führe dazu, dass Menschenrechte für die Schülerinnen und Schüler schwer fassbar sind. Ausserdem sind einige Lehrpersonen der Ansicht, dass das Abstraktionsniveau der Schülerinnen und Schüler noch nicht weit genug entwickelt ist, um die Menschenrechte zu verstehen. Einige Lehrpersonen leiten aus dieser Feststellung ab, dass auf der Gymnasialstufe (zumindest in den unteren Jahrgängen) bestimmte Ziele der Menschenrechtsbildung nicht verwirklicht werden können (z. B. Herr Inderkum). Für andere bedeutet dies, dass sie die Themen didaktisch so aufbereiten müssen, dass sie dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen (z. B. Herr Crivelli) und Bezüge zur deren Lebenswelt herstellen müssen (z. B. Frau Hofer).

3. Umstrittene Gültigkeit und kontroverse Menschenrechte: Die Frage der Gültigkeit der Menschenrechte wurde von den Lehrpersonen teilweise als Herausforderung für die Menschenrechtsbildung wahrgenommen. Dies bedeutet, dass kontroverse Menschenrechte oder das Infragestellen der Menschenrechte per se eine Herausforderung darstellen können. So hinterfragen die Lehrpersonen selbst einzelne Menschenrechte. Zudem reagieren die Schülerinnen und Schüler teilweise negativ oder spöttisch auf das Thema Menschenrechte (Frau Cavelti; Frau Frei; Frau Frischknecht). Ausserdem werden die Bestrebungen einzelner Lehrpersonen nicht von allen Mitgliedern des Kollegiums unterstützt, weil diese die Gültigkeit der Menschenrechte infrage stellen. Lehrpersonen, die Menschenrechtsbildung umsetzen wollen, brauchen folglich viel Selbstvertrauen und müssen gleichzeitig Toleranz gegenüber von Schülerinnen und Schülern walten lassen (Herr Demut).

4. Fehlende Umsetzung und Handlungsmöglichkeiten: Eine weitere Herausforderung wurde von den Lehrpersonen als „die negative Präsenz von Menschenrechten“ beschrieben (z. B. Herr Arnold, Absatz 16). Menschenrechte würden nur wahrgenommen, wenn sie nicht respektiert werden. Dies erschwere es, den Wert von Menschenrechten aufzuzeigen. Ausserdem seien menschenrechtsbezogene Fähigkeiten und Empowerment angesichts fehlender Handlungsoptionen schwer zu vermitteln (z. B. Herr Hagen; Frau Jäger; Herr Junker). Es bestehe die Gefahr, dass ein Gefühl der Resignation aufkomme, wenn keine Lösungen erarbeitet werden können, oder dass der Eindruck entstehe, dass die Menschenrechte im Kleinen (auf Schul-ebene) funktionieren, nicht jedoch im Grossen (ausserhalb der Schule) (z. B. Frau Jenny). Des Wei-

teren agieren Schülerinnen und Schüler in anderen Kontexten als die Lehrpersonen (z. B. digital anstelle von Demonstrationen), was ein Umdenken der Lehrpersonen erfordere.

Es wurden unterschiedliche Strategien für den Umgang mit dieser Herausforderung vorgeschlagen. Während einige Lehrpersonen sagten, Menschenrechte dürften nicht zu oft thematisiert werden, weil dies Gefühle der Ohnmacht und der Resignation verstärken könnte, betonten andere, dass der Blick auf das tägliche Miteinander gelenkt werden müsse, damit die Schülerinnen und Schüler die positive Präsenz der Menschenrechte erfahren können.

5. Selbstverständlichkeit der Menschenrechte: Eng verbunden mit der negativen Präsenz der Menschenrechte ist auch die Herausforderung, dass Menschenrechte als selbstverständlich wahrgenommen werden (z. B. Herr Candinas). Dies ist gemäss einigen Lehrpersonen darauf zurückzuführen, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrem Umfeld die Menschenrechte als erfüllt erleben und aufgrund ihrer Entwicklungsphase mit anderen Dingen beschäftigt sind. Dadurch ergibt sich ein Spannungsfeld: Einerseits ist es selbstverständlich, dass es die Menschenrechte gibt und sie eingehalten werden, andererseits sind sie jedoch, wie oben ausgeführt, schwer verständlich. Folglich ist viel didaktische Phantasie notwendig, um ein Interesse für die Thematik der Menschenrechte zu wecken (z. B. Herr Candinas). Als Lösungsstrategie schlugen die Lehrpersonen teilweise auch hier vor, einen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler herzustellen. Ausserdem könnten Aktionen von Schülerinnen und Schülern das Interesse ihrer Kolleginnen und Kollegen wecken.

6. Menschenrechte als spezieller Unterrichtsgegenstand: Eine weitere Herausforderung orten einige Lehrpersonen darin, dass Menschenrechte kein gewöhnlicher Unterrichtsgegenstand sind. Teilweise sind die Schülerinnen und Schüler selbst betroffen, weil sie entweder Opfer von Menschenrechtsverletzungen wurden oder weil sie einer Kriegspartei angehören (z. B. Herr David; Herr Demeter). Es können auch Diskrepanzen zur Lebensrealität ausserhalb der Schule auftauchen (z. B. im Elternhaus), wodurch die Schülerinnen und Schüler in einen Normenkonflikt kommen können (z. B. Herr Anderegg; Herr Arnold; Herr Lindt). Hier zeigt sich eine Kontradiktion zu der in Punkt 2 erwähnten angeblichen Abstraktheit der Menschenrechte: wenn die Menschenrechte in Widerspruch zu dem stehen, was die Schülerinnen und Schüler teilweise zu Hause erleben, können sie nicht so abstrakt sein, wie oft angeführt wird.

Zudem berichteten einige Lehrpersonen, dass Schülerinnen und Schüler manchmal sehr emotional auf Menschenrechtsthemen reagieren (z. B. Herr Joop). Für Lehrpersonen kann es eine grosse Herausforderung sein, spontan auf Reaktionen der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Teilweise bezweifeln sie ausserdem ihre Wirksamkeit, weil der Sozialisierungsprozess zu einem

grossen Teil vor dem Gymnasium sowie im ausserschulischen Kontext stattfinde (z. B. Frau Ganz; Herr Lindt; Herr Lutz).

Menschenrechte sind auch ein besonderer Unterrichtsgegenstand, weil die Lehrpersonen selbst vom Prozess der Menschenrechtsbildung nicht ausgenommen sind: sie müssen sich selbst und ihr eigenes Verhalten immer wieder überprüfen und sie sind oft keine Fachpersonen im Bereich der Menschenrechte (u. a. Frau Bachmann; Herr Brühwiler). Teilweise wissen sie nicht, was von ihnen erwartet wird und wie sie innerhalb ihres Faches einen Bezug zu den Menschenrechten herstellen können. Des Weiteren ist Druck aus der Öffentlichkeit zu spüren, keine politischen Äusserungen zu machen (vgl. Abschnitt 8.1).

Einige Lehrpersonen schlugen vor, aktiv die Perspektive von Schülerinnen und Schülern einzuholen und die Inhalte gemeinsam mit ihnen zu erarbeiten. Ausserdem müssten Menschenrechte im Schulalltag vorgelebt werden, um den Sozialisierungsprozess nachhaltig zu beeinflussen. Des Weiteren seien eine gute Koordination zwischen den Lehrpersonen und die Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen, die weniger Erfahrung im Bereich der Menschenrechtsbildung haben, sehr wichtig.

8.2.2 Herausforderungen im Vergleich

Werden die von den Lehrpersonen genannten Herausforderungen mit dem aktuellen Forschungsstand verglichen, ergibt sich ein ähnliches Bild wie in anderen Kontexten (vgl. Abschnitt 5.2.4 sowie Fritzsche, 2016). Die Komplexität, die Abstraktheit sowie der teilweise als kontrovers bezeichnete Charakter der Menschenrechte wurden in fast allen Studien als Herausforderung identifiziert; auf welcher Stufe die Lehrpersonen unterrichten, hat dabei nur einen geringen Einfluss. Es ist jedoch zu beobachten, dass die Lehrpersonen grössere Vorbehalte bezüglich der Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler haben, Menschenrechte zu verstehen, je jünger diese sind (vgl. insb. Struthers, 2016).

Die Befürchtung, Eltern könnten negativ auf Menschenrechtsbildung reagieren, welche insbesondere von Lehrpersonen in Grossbritannien geäussert wurde (Cassidy et al., 2014; Struthers, 2016), teilten die Schweizer Lehrpersonen nicht. Ob dieser Unterschied darauf zurückzuführen ist, dass die Lehrpersonen auf verschiedenen Stufen tätig sind oder ob er gesellschaftlich und kulturell bedingt ist, kann vorliegend nicht abschliessend festgestellt werden. Eine mögliche Erklärung ist, dass die für die vorliegende Untersuchung befragten Lehrpersonen oft implizit vorgehen und Vorbehalte seitens der Eltern bei einem stärker explizit geprägten Ansatz eher zu erwarten sind. Interessant ist es zu sehen, dass in der Schweiz teilweise die Schülerinnen und Schüler selbst negativ auf das Thema Menschenrechte reagieren. Dieser Aspekt wird in an-

deren Studien nicht genannt. Ausserdem wurde in anderen Kontexten mehrfach der Vorbehalt geäussert, dass der Fokus auf Rechten dazu führen könnte, dass die Schülerinnen und Schüler sich missbräuchlich auf ihre Rechte berufen, weshalb die Pflichten stärker betont werden müssten (BEMIS, 2013; Ruane et al., 2010; Struthers, 2016). Dieser Aspekt wurde in der vorliegenden Studie nur vereinzelt genannt.

Eine Gemeinsamkeit kann in der Auswirkung der Komplexität des Themas geortet werden: Auch in anderen Kontexten wurde immer wieder betont, dass die Komplexität und Ab-straktheit für die Lehrpersonen schwierig zu bewältigen sind. Teilweise, weil sie selbst nicht mit allen Facetten der Menschenrechte vertraut sind; teilweise, weil sie nicht wissen, wie sie das Thema entwicklungsstandsgerecht vermitteln können (BEMIS, 2013; Cassidy et al., 2014; Froese-Germain et al., 2013; Osler & Yahya, 2013). In diesen Studien insistierten die Lehrpersonen mehr auf die Rolle der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, als es vorliegend der Fall war.

Eine Besonderheit in den Sichtweisen der Schweizer Lehrpersonen ist die Herausforderung, welche im vorhergehenden Abschnitt unter Punkt 5 diskutiert wurde: Die Schwierigkeit, dass Menschenrechte als selbstverständlich betrachtet werden, wurde von Lehrpersonen in anderen Kontexten nicht genannt. Einzig in der Türkei sagten befragte Schülerinnen und Schüler aus, Menschenrechtsbildung sei langweilig, weil sie ihre Rechte bereits kennen würden (Çayır & Bağlı, 2011).

Die Herausforderung „Menschenrechte als spezieller Unterrichtsgegenstand“ wurde in anderen Studien ansatzweise ebenfalls beschrieben. Jedoch liegt aufgrund der Forschungsberichte die Vermutung nahe, dass in anderen Kontexten diese Besonderheit weniger betont oder den Aspekten Komplexität und kontroverser Charakter der Menschenrechte zugeordnet wurde. Verschiedene Forschende gingen auf mögliche Diskrepanzen ein zwischen dem, was in der Schule vorgelebt und vermittelt wird, und dessen, was die Schülerinnen und Schüler ausserhalb der Schule erleben. Dabei sticht hervor, dass in einigen Kontexten diese Diskrepanz als Chance betrachtet wird, durch schulische Menschenrechtsbildung die Gesellschaft zu beeinflussen und Veränderungen zu bewirken (Bajaj, 2011b; Osler & Yahya, 2013); in anderen Kontexten wird sie eher als Herausforderung gesehen, weil die Schülerinnen und Schüler in einen Gewissenskonflikt kommen können oder die Wirksamkeit schulischer Menschenrechtsbildung bezweifelt wird (Flowers, 2017; Kuran, 2014; Struthers, 2016). Diese Befürchtungen wurden auch in der vorliegenden Studie geäussert.

8.2.3 Pädagogische Umsetzung – Herausforderungen nutzbar machen

In der Literatur werden verschiedene Vorschläge unterbreitet, wie mit diesen Herausforderungen umgegangen werden kann. Auch hier drängt sich ein diskursiver, kontroverser und multiperspektivischer Ansatz auf, wie er im vorhergehenden Abschnitt diskutiert wurde. Dadurch können Menschenrechte in ihrer Komplexität abgebildet und aufgezeigt werden.

Nichtsdestotrotz stellt sich die von den Lehrpersonen aufgeworfene Frage nach dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler: Sind Gymnasialschülerinnen und -schüler kognitiv fähig, die Menschenrechte in ihrer Abstraktheit zu verstehen?[34] Die Theorien von Piaget und Kohlberg, welche auch als Grundlage für Ötschs (2012) Reflexionen zu den kognitiven Voraussetzungen von Lernenden dienten, liefern einige Anhaltspunkte für die Diskussion dieser Frage. Piaget (1936/1999, 1974) unterscheidet formales (abstraktes) und anschauliches Denken, wobei Letzteres Voraussetzung für das Verständnis komplexer Konzepte sei. Gemäss Kohlberg (1981; 1972) ist die Fähigkeit des abstrakten Denkens notwendig, um moralische Urteile zu fällen, weil diese auf abstrakten Begriffen wie Gerechtigkeit und Fairness aufbauen. Ötsch (2012) weist darauf hin, dass gemäss Forschungsergebnissen nicht alle Menschen dieses Stadium des abstrakten Denkens erreichen, was weitreichende Konsequenzen für die Menschenrechtsbildung habe:

> Zum einen sollte Menschenrechtsbildung am kognitiven Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet sein …, zum anderen gibt es Begrenzungen nach oben, d.h. umso abstrakter die Inhalte werden, desto weniger Menschen werden diese zugänglich sein (S. 348).

Während folglich Jugendliche einzelne Menschenrechte verstehen können, ist es weitaus schwieriger, komplexe und abstrakte Begriffe wie jener der Menschenwürde zu erschliessen. Diese Schwierigkeit wurde von den Lehrpersonen wiederholt hervorgehoben. Gleichzeitig weisen verschiedene Studien darauf hin, dass Kinder spezifische, abstrakte Aspekte von Rechten verstehen können (vgl. u. a. Ruck, Keating, Abramovitch & Koegl, 1998). Melton (1980) unterscheidet in Anlehnung an Kohlberg drei Stadien des Rechtsverständnisses von Kindern: Im ersten Stadium verstehen Kinder Rechte als das, was jemand machen oder tun kann; im zweiten Stadium werden Rechte als Privilegien gesehen, die man bekommt, wenn man bestimmte Kritikern erfüllt (z. B. wenn ein Kind gehorcht); erst im dritten Stadium werden Rechte als natürliche Rechte wahrgenommen, die auf abstrakten Konzepten wie dem Schutz der Menschenwürde oder individuellen Freiheiten beruhen. So beobachteten Torney-Purta

34 Verwiesen sei diesbezüglich auf Struthers (2016), die eine sehr detaillierte Analyse der entwicklungs- und lernpsychologischen Bedingungen der Menschenrechtsbildung erarbeitet hat. Allerdings bezieht sie sich dabei ausschliesslich auf die Primarschule.

und Brice (1979, zitiert in Ruck et al., 1998), dass sich bereits neunjährige Kinder bewusst sind, dass es bestimmte Rechte gibt, die alle Menschen alleine aufgrund ihres Menschseins haben. Lernprozesse, welche die Lernenden zu abstrakten Begriffen hinführen, können folglich stattfinden; umso mehr, als dass es sich bei Gymnasialschülerinnen und -schülern um Lernende mit überdurchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten handelt. Ruck, Keating, Abramovitch und Koegl (1998) führen die mangelnden Fähigkeiten von Jugendlichen und Kindern, über Rechte zu reflektieren und sie in der Praxis anzuwenden, nicht in erster Linie darauf zurück, dass sie generell (noch) nicht fähig sind, logisch und abstrakt zu denken. Stattdessen sei zumindest bis zu einem gewissen Grad das mangelnde Wissen über solche Rechte dafür verantwortlich. Ötsch (2012) betont, dass auch abstraktes Denken durch Emotionen angeregt und gefördert werden könne, wobei es zentral sei, dass nicht nur negative, sondern auch positive Aspekte der Menschenrechte hervorgehoben werden. Ausserdem sollte der sich zu einem wahrhaftigen Gebot der Menschenrechtsbildung entwickelnde Grundsatz des Erfahrungslernens konsequent angewandt werden. Wie Herr Crivelli hervorhob, sollte es nicht darum gehen, Menschenrechte zu simplifizieren, sondern sie altersgerecht und gemäss entwicklungspsychologischem Stand zu vermitteln (Absatz 131).

Was den kontroversen Charakter der Menschenrechte betrifft, sei auf die Ausführungen in Abschnitt 8.1 verwiesen. Es bleibt lediglich anzufügen, dass Fritzsche (2016) diesbezüglich festhält, von der Menschenrechtsbildung könne nicht erwartet werden, dass diese Probleme löse, die ob der politischen Dimension der Menschenrechte aufgeworfen werden. Sie kann „nur kontrovers darstellen, was kontrovers ist" (S. 190). Für die unvollendeten Menschenrechte, das heisst jene, die noch nicht rechtlich einklagbar sind, betont er die Bedeutung eines kontextbezogenen und historischen Ansatzes. Dieser trage dazu bei, den Prozesscharakter der Menschenrechte zu verstehen. Fritzsche, wie auch andere Autorinnen und Autoren (vgl. insb. Oulton et al., 2004), setzen sich folglich dafür ein, dass mit den umstrittenen Aspekten eines Unterrichtsgegenstandes gearbeitet wird, anstatt sie als Vorwand zu benutzen, diesen nicht zu behandeln.

Die oftmals fehlende Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler stellt für die pädagogische Umsetzung der Menschenrechtsbildung eine grosse Herausforderung dar. Erfahrungsbasiertes Lernen oder Lektüren, persönliche Begegnungen und Filme können den Lernprozess begünstigen. Mehrere Lehrpersonen wiesen jedoch darauf hin, dass solcher „Betroffenheitsunterricht", der sehr stark auf der Gefühlsebene agiert, immer in einem vorgegebenen Rahmen stattfinden sollte. Die angesprochenen Konflikte sollten „rational" diskutiert werden (Herr Demeter, Absatz 89). Ausserdem sollte die emotionale Ebene immer mit der Wissensebene verknüpft werden (Herr Brühwiler, Absatz 123). Auch in der Literatur wird das Thema „Betroffenheitsunterricht" kontrovers diskutiert. Während Hungs (2014) Affektive Pädagogik der Menschenrechte

die Einstellungen, Gefühle, Überzeugungen und Emotionen betont, ortet Ötsch (2012) – wie auch einige der befragten Lehrpersonen – bei einer emotionenbasierten Menschenrechtsbildung die Gefahr, dass diese Gewissenskonflikte auslöst, weil die Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Ansprüchen gerecht werden wollen. Um solche negativen Effekte zu verhindern und das Potential der Menschenrechtsbildung auszuschöpfen, ist eine gründliche kognitive Verarbeitung und Reflexion des Erlebten unabdingbar. Auf Emotionalität muss nicht gänzlich verzichtet werden, denn diese ist eine Grundvoraussetzung für eine Menschenrechtsbildung, welche die Lernenden einlädt, Selbstbezüge herzustellen und dadurch Wirksamkeit entfalten kann (vgl. Müller & Weyand, 2004; Zembylas, 2017).

Was die Wirkungsmöglichkeiten der Schule betrifft, teilt Ötsch (2012; vgl. auch Carrington & Troyna, 1988) die Skepsis einiger Lehrpersonen: Insbesondere Werte seien sehr schwierig zu beeinflussen, da sie sehr statisch seien. Einstellungen seien zwar dynamisch, infolge ihrer Mehrdimensionalität seien Änderungen jedoch an verschiedene Faktoren gebunden. Solche Lernprozesse können durch ein förderliches Schulklima unterstützt werden, sie sind jedoch nicht vollumfänglich steuerbar. Wade (1994) bestätigt ausserdem die Befürchtung der Gymnasiallehrpersonen, dass Einstellungen vor allem im späten Primarschulalter entwickelt werden, wodurch die Wirksamkeit der Gymnasien beschränkt ist. Betrachtet man zusätzlich zu diesem Umstand auch die Herausforderung, dass Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Kontexten unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüchen ausgesetzt sind (z. B. in der Schule und im Elternhaus), schätzt Ötsch (2012) „[e]ine kausale Wirkung schulischen Unterrichts auf die Werteentwicklung und Einstellungsänderung“ als „unwahrscheinlich“ (S. 351) ein. Nichtsdestotrotz hält sie auch fest, dass die Schule einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit Werten und Einstellungen leisten kann. Ausserdem könne sie die Fähigkeit fördern, eine eigene Meinung zu bilden, andere Sichtweisen zu verstehen und zu hinterfragen und selbst Position zu beziehen. Dabei hat jedoch die Lehrperson keine Entscheidungshoheit über den Lernprozess der einzelnen Schülerinnen und Schülern.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Menschenrechtsbildung von den Lehrpersonen als herausfordernd empfunden wird. Sie erfordert von ihnen eine gründliche thematische Auseinandersetzung, methodische Flexibilität und viel Feingefühl. Zudem müssen die Lehrpersonen sich selbst und ihre Einstellungen konstant hinterfragen und kontroverse Themen aus verschiedenen Perspektiven betrachten. Obwohl dies grundsätzlich auf alle Unterrichtsgegenstände und Fächer zutrifft, wurden Menschenrechte von vielen Lehrpersonen als ungewöhnlicher Unterrichtsgegenstand bezeichnet. Die Schlussfolgerung liegt nahe, dass dies darauf zurückzuführen ist, dass sich Gymnasiallehrpersonen in erster Linie mit einem von ihnen gewählten Fachgebiet identifizieren. Für die Umsetzung der Menschenrechtsbildung wird jedoch von jeder einzelnen Lehrerin und jedem einzelnen Lehrer ein massgeblicher Beitrag

gefordert – ohne dass sich er oder sie aus eigenen Stücken dafür entschieden hat. Auch dies ist ein Spannungsfeld, welches sich nicht ausschliesslich im Bereich der Menschenrechtsbildung ergibt. Transversale Themen und fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien laufen immer Gefahr, in einem fachorientierten System unterzugehen: Nebst der möglicherweise fehlenden Motivation der Lehrpersonen gibt es oft keine auf die einzelnen Fächer abgestimmten Zielvorgaben, es fehlen Gefässe ausserhalb des Fachunterrichts und in der Aus- und Weiterbildung werden entsprechende Einheiten vernachlässigt.

Ein weiterer Grund für die Bezeichnung der Menschenrechte als besonderer Unterrichtsgegenstand ist, dass die Menschenrechte zumindest implizit im Alltag präsent sind und alle Individuen direkt betreffen. Diese direkte Betroffenheit sowie die politische und gesellschaftliche Relevanz der Menschenrechte scheinen zu Unsicherheiten seitens der Lehrpersonen zu führen. Dies wird dadurch verstärkt, dass eine reine Faktenvermittlung weder möglich noch erwünscht ist. So wird jener Bereich des Bildungsauftrags sichtbar, welcher über das Fördern des rein Kognitiven hinausgeht und infolgedessen gesellschaftlich umstritten ist.

Aufgrund der persönlichen Betroffenheit und der gesellschaftlichen, moralischen und politischen Dimension erfordert Menschenrechtsbildung Lehrpersonen, die sich gemeinsam mit den Lernenden auf eine Bildungsreise einlassen, deren Weg nicht im Detail vordefiniert ist und geplant werden kann. Daraus entsteht ein „dialogischer Prozess“ [dialogical process], der von Unsicherheiten geprägt ist:

> This makes the educational way the slow way, the difficult way, the frustrating way, and so we might say, the weak way, as the outcome of this process can neither be guaranteed nor secured (Biesta, 2013, S. 3).

Sowohl Lehrpersonen als auch Lernende werden auf Stolpersteine treffen. Diese sollten nicht als unüberwindbare Hindernisse, sondern als Hürden betrachtet werden, die alle Beteiligten zu weiterführendem Denken anregen. Der Umstand, dass die Lehrpersonen ebenso vom Thema Menschenrechte betroffen sind wie die Schülerinnen und Schüler, kann ebenfalls als Sprungbrett für erfolgreiche Lernprozesse benutzt werden. Die Befreiungspädagogik von Freire (1998) beispielsweise beruht auf dem Abbau von Hierarchiestufen zwischen Lehrpersonen und Lernenden, wodurch Prozesse des Dialogs, des kritischen Denkens und schlussendlich des Wandels ausgelöst werden sollen. Solche Prozesse sind schwer steuer- und planbar, weshalb sie nur erfolgreich sein können, wenn alle beteiligten Akteurinnen und Akteure bereit sind, das Risiko einer Bildung einzugehen, die Kontroversen, Unsicherheiten und Widerstände als integralen Bestandteil hat.

8.3 Ist explizite Menschenrechtsbildung eine Notwendigkeit?

Das *Wie* der Menschenrechtsbildung ist eines jener Themen, die sehr kontrovers diskutiert wurden. Diesbezügliche Aussagen wurden in Anlehnung an Müllers (2001, 2009) Unterscheidung in den Subkategorien *explizit*, *implizit* und *Bildung im Geiste der Menschenrechte* kodiert. Diese Kategorisierung erfüllt den Anspruch an eine angemessene Abbildung der facettenreichen Wirklichkeit, wie sie von den Lehrpersonen dargestellt wurde, jedoch nur begrenzt (vgl. Abschnitt 7.3.1).

Um die unterschiedlichen Konzeptualisierungen tiefergreifend zu analysieren, wurde eine fallbezogene thematische Zusammenfassung der Subkategorie *Pädagogische Umsetzung/Grad der Explizitheit* erarbeitet. Diese reichte jedoch nicht aus, um eine aussagekräftige Differenzierung auszuarbeiten. Sie wurde deshalb mit einer Analyse von Zusammenhängen zwischen der Subkategorie *Pädagogische Umsetzung/Grad der Explizitheit* und den folgenden Subkategorien ergänzt:

- Pädagogische Umsetzung/Methodische Umsetzung
- Pädagogische Umsetzung/Einbettung in das Schulsystem
- Verständnis von Menschenrechtsbildung/Ziele

Die Subkategorien *Methodische Umsetzung* und *Einbettung in das Schulsystem* wurden ausgewählt, weil diese ebenfalls Teil der Hauptkategorie *Pädagogische Umsetzung* sind und eine entsprechende Analyse einen vertieften Einblick in die Sichtweisen der Lehrpersonen zur pädagogischen Konzeptualisierung von Menschenrechtsbildung gibt. Die Subkategorie *Herausforderungen* dieser Hauptkategorie wurde nur insofern mit einbezogen, als dass die Resultate der kategorienübergreifenden Analyse der Herausforderungen (vgl. Abschnitt 8.2) berücksichtigt wurden. Die Ziele der Menschenrechtsbildung wurden als einzige Subkategorie hinzugezogen, die nicht der Hauptkategorie *Pädagogische Umsetzung* angehört. Dieser Entscheid wurde angesichts der Feststellung getroffen, dass zahlreiche Lehrpersonen bei Fragen zu den Zielen von Menschenrechtsbildung ein relativ explizites Verständnis darlegten, sich jedoch bei der Diskussion zur pädagogischen Umsetzung zurückhaltender äusserten. Durch den Vergleich mit der Subkategorie *Verständnis von Menschenrechtsbildung/Ziele* erhoffte sich die Forscherin eine eindeutigere Identifikation solcher Diskrepanzen und, darauf aufbauend, eine weitergehende Interpretation der Aussagen der Lehrpersonen zur pädagogischen Umsetzung.

Für die kategorieübergreifende Analyse wurden nur für jene Personen Fallübersichten erstellt, deren Aussagen allen Subkategorien zugeordnet worden waren. So konnten allfällige Inkonsistenzen innerhalb der Aussagen einzelner Lehrpersonen aufgedeckt werden. Ausserdem erlaubte dieses Vorgehen, die

Datenmenge zu reduzieren (Kuckartz, 2014). Daraus resultierten zehn detaillierte Fallübersichten (vgl. Anhang E). Ergänzt mit der fallbezogenen thematischen Zusammenfassung, in welcher die Aussagen aller Lehrpersonen berücksichtigt wurden, der kategoriebasierten Darstellung in Abschnitt 7.3.1 und den aus der initiierenden Textarbeit resultierenden Gruppenzusammenfassungen ergibt sich ein detailliertes Gesamtbild unterschiedlicher Vermittlungsstrategien.

8.3.1 Explizite Menschenrechtsbildung aus Sicht der Lehrpersonen

Die in Abschnitt 7.3.1 präsentierte Übersicht zeigt, dass die Lehrpersonen hauptsächlich auf Vermittlungsstrategien zurückgreifen, die auf einer impliziten Thematisierung der Menschenrechte oder auf konkreten Erfahrungen im Schulalltag beruhen. Explizite Menschenrechtsbildung wurde von vielen Lehrpersonen als zweitrangig oder teilweise sogar als kontraproduktiv betrachtet – als Ausnahmen wurden spezifische Themen wie die Herkunft der Menschenrechte genannt. Ein Vergleich mit anderen Subkategorien zeigt jedoch, dass eine solche zusammenfassende Darstellung der Aussagen zu kurz greift. Im Folgenden werden die Positionen jener zehn Lehrpersonen, die im Rahmen der Fallübersicht berücksichtigt wurden, detaillierter dargestellt.

Herr Crivelli, Herr Imhof und Herr Jäckli befürworten eine explizite Menschenrechtsbildung, die das Wissen der Schülerinnen und Schüler über Menschenrechte fördert, diese aber auch kritisch durchleuchtet. Sie kann sowohl im Fachunterricht als auch in fächerübergreifenden Gefässen stattfinden. Herr Crivelli und Herr Imhof betonten dabei die Rolle des Erfahrungslernens.

Frau Cavelti äusserte sich der Wissens- und Verständnisebene gegenüber kritisch. Sie bekräftigte die Vorbildfunktion der Lehrpersonen und forderte, dass Menschenrechtsbildung in der konkreten Erfahrung verankert werden sollte. Sie situiert sich am deutlichsten innerhalb der Bildung im Geiste der Menschenrechte. Herr Keller betonte bei den Zielen die Wissensebene. Bei der pädagogischen Umsetzung jedoch sprach er ausschliesslich von der Vorbildfunktion der Lehrperson und der Wichtigkeit des Praktizierens der Menschenrechte, weil Werte nur gelebt, jedoch nicht gelehrt werden könnten. Damit positioniert er sich ebenfalls klar innerhalb der Bildung im Geiste der Menschenrechte, wobei die Diskrepanz zwischen den genannten Zielen und der pädagogischen Umsetzung anhand der verfügbaren Daten nicht zufriedenstellend erklärt werden kann.

Frau Erni betonte die Wissensebene und beschrieb deren Ziele detailliert. Sie gehört zu den wenigen, die auch die Menschenrechtsdokumente und Durchsetzungsmechanismen ansprechen. Als es jedoch um Methoden ging, äusserte sie die Ansicht, dass auf Exemplarität und Erfahrungen gesetzt wer-

den sollte. Aufgrund ihrer Aussagen zur Verwendung literarischer Werke vermutet die Forscherin, dass dies im Rahmen impliziter Menschenrechtsbildung erfolgen soll. Auch Herr Karl positioniert sich bei den Zielen klar auf der Wissens- und Verständnisebene und erwähnte, dass Fragen wie die Universalität und die Legitimität der Menschenrechte diskutiert werden sollten. Gleichzeitig betonte auch er, dass er nicht mit internationalen Dokumenten als Quellen arbeite und die Menschenrechte im Unterricht nicht detailliert betrachte. Bei beiden Lehrpersonen bleibt offen, inwiefern durch einen rein impliziten Ansatz das Ziel verwirklicht werden kann, Wissen über Menschenrechtsdokumente und Durchsetzungsmechanismen zu vermitteln sowie zentrale Fragen wie beispielsweise die Universalität von Menschenrechten zu erörtern.

Bei Herrn Arnold, Herrn Brühwiler und Herrn Hansen gestaltet sich eine Zuordnung schwierig. Herr Arnold ist der Ansicht, dass Menschenrechte nicht als Konzept begriffen, sondern als zivilisatorische Leistung geschätzt werden sollten. Sowohl Herr Arnold als auch Herr Hansen betonten, dass die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, Menschenrechte einzufordern und zu verteidigen, ohne jedoch eine explizite Vision von Menschenrechtsbildung zu vertreten. Herr Hansen äusserte die Befürchtung, dass die häufige Verwendung des Begriffs *Menschenrechte* bei den Schülerinnen und Schülern zu einem Übersättigungsgefühl führen könnte. Ausserdem seien sie infolge ihres Entwicklungsstands noch nicht bereit, Menschenrechte philosophisch anzugehen. Herr Brühwiler wiederum fokussierte bei den Zielen eine Sensibilisierung basierend auf dem Unterrichtsgeschehen. Zu einem späteren Zeitpunkt sagte er, er schätze eine vertiefte Auseinandersetzung mit ausgewählten Themen und versuche, eine Balance zwischen Fakten und Emotionen herzustellen; dies deutet auf eine Tendenz zu expliziter oder impliziter Menschenrechtsbildung hin.

Auffallend an den aufgezeigten Positionen ist, dass den „gelebten" Menschenrechten sowie der Vorbildfunktion der einzelnen Lehrperson und der Schule eine wichtige Funktion eingeräumt wird. Inwiefern diese Konzeption der Bildung im Geiste der Menschenrechte über die Zielsetzung hinausgeht, ein friedliches und respektvolles Zusammenleben zu ermöglichen, ist schwierig einzuschätzen. Obwohl einige Lehrpersonen betonten, dass Partizipation im Alltag gelebt werden sollte, beschränkten sich diesbezügliche Aussagen üblicherweise auf das Einüben demokratischer Entscheidungsprozesse. Nur selten wurde ersichtlich, dass eine Lehrperson Partizipation als Recht der Schülerinnen und Schüler wahrnimmt. Daraus lässt sich schliessen, dass Menschenrechtsbildung, wie sie von den Lehrpersonen umgesetzt wird, oft auf der rein alltagsdidaktischen Ebene stattfindet. Möglichkeiten zur gezielten kognitiven Verarbeitung des Erlebten und zur Explizitmachung menschenrechtlicher Aspekte werden oft nicht genutzt. Es liegt folglich nahe, dass diesen Bemühungen keine menschenrechtliche, sondern eine rein gesellschaftliche Perspektive des friedlichen Zusammenlebens zugrunde liegt.

8.3.2 Die Begriffe explizit und implizit in der Bildungsforschung

Wie in Abschnitt 5.2.3 aufgezeigt wurde, ist auch in anderen Kontexten eine Tendenz zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung auf einer rein alltagsdidaktischen Ebene zu beobachten. In Zypern stellten Zembylas et al. (2015) fest, dass Menschenrechtsbildung oft auf Verhaltensmanagement aufbaut. Ausserdem bemängeln einige Autorinnen und Autoren, dass bestehende Ansätze zur Förderung von Partizipation den Ansprüchen der UN-Kinderrechtskonvention oft nicht genügen (Covell et al., 2010; Waldron et al., 2011). Auch in diesen Kontexten fehlt oft die kognitive Reflexion des Erlebten. Das Phänomen, dass Lehrpersonen auf Erfahrungen zurückgreifen, diese jedoch nicht mit der Wissensebene in Einklang bringen, kann auch in der Politischen Bildung beobachtet werden. Klee (2010) spricht von „Vorstellungsbrüchen" in der Didaktisierung Politischer Bildung und von einem „dichotomischen Verhältnis von Wissen und Erfahrung" (S. 304). Werden Menschenrechtsthemen in den Unterricht integriert, geschieht dies oft implizit und unstrukturiert (Decara, 2014; Waldron et al., 2011).

Angesichts der Vorbehalte der Lehrpersonen gegenüber der expliziten Ebene stellt sich die Frage, ob Müllers (2001, 2009) Modell von Menschenrechtsbildung zielführend ist. Die Begriffe *explizit* und *implizit* beziehen sich in der Bildungsforschung üblicherweise auf den Lernprozess oder das Wissen, das heisst direkt auf die Schülerinnen und Schüler. Müller hingegen verwendet die Begriffe, um den *Bildungs*prozess zu beschreiben, wobei es die Lehrperson ist, die entscheidet, ob sie einen expliziten oder impliziten Ansatz wählt. In den Gruppendiskussionen wurde die Unterscheidung zwischen den Konzepten des Lernens, der Bildung und des Wissens nicht explizit thematisiert, weil erst aufgrund der Kodierung evident wurde, dass das von Müller vorgeschlagene Modell, welches im Sinne eines sensibilisierenden Konzepts verwendet wurde (vgl. Abschnitt 6.6.3), nicht ausreicht, um die Bandbreite der Sichtweisen der Lehrpersonen abzubilden. Eine Analyse der Schlüsselkonzepte des Lernens und des Wissens soll helfen, die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie besser in der Bildungsforschung einbetten zu können und darauf aufbauend das Modell Müllers anhand der Sichtweisen der befragten Lehrpersonen weiterzuentwickeln.

In der Literatur wird üblicherweise zwischen explizitem, implizitem und inzidentellem Lernen unterschieden. Röhr-Sendlmeier, Käser und Wolf (2007) identifizieren drei Aspekte, welche verschiedene Arten des Lernens kennzeichnen: Bewusstheit, Aufmerksamkeit und Intentionalität. Die *Bewusstheit* bezieht sich auf das Bewusstsein der Lernenden, dass sie sich in einem Lernprozess befinden. Im Falle des expliziten Lernens sind sie sich zudem des Lernobjekts bewusst. Beim impliziten Lernen hingegen sind sich die Lernenden bewusst, dass sie lernen, jedoch nicht, was das eigentliche Lernobjekt ist

(vgl. auch Frensch & Rünger, 2003). Das inzidentelle Lernen wiederum bezieht sich auf Vorgänge, in welchen sich die Lernenden weder des Lernprozesses noch des Lernobjekts bewusst sind. Das Element der *Aufmerksamkeit* erfasst, inwiefern sich die Lernenden dem Inhalt widmen. Im Unterschied zu explizitem Lernen ist beim impliziten und inzidentellen Lernen die Aufmerksamkeit der Lernenden nicht direkt auf das Lernobjekt gerichtet. *Intentionalität* bezeichnet die Absicht der Lernenden, sich etwas Spezifisches anzueignen. Explizites Lernen zielt immer auf die Aneignung spezifischen Wissens oder spezifischer Fähigkeiten ab. Implizites und inzidentelles Lernen hingegen sind nicht-intentional. Beim inzidentellen Lernen werden neues Wissen oder neue Fähigkeiten beiläufig angeeignet, ohne dass sich die Lernenden bewusst sind, dass sie lernen; beim impliziten Lernen kennen die Lernenden den spezifischen Lerngegenstand nicht und haben folglich auch nicht die Absicht, ihn zu erlernen.

Implizites Lernen wird oft als Überbegriff für verschiedene Arten des Lernens verwendet, wobei inzidentielles Lernen teilweise dem impliziten Lernen zugerechnet wird (Perrig, 1996). Eine solche Betrachtungsweise ignoriert wichtige Unterschiede zwischen den beiden Arten des Lernens, die Neuweg (2000) folgendermassen hervorstreicht:

> [Implizites] Lernen ist nicht unbedingt inzidentell oder beiläufig […],wenn damit Aktivitäten des Lerners bezeichnet werden sollen, die erstens intentional nicht auf Lernen hinorientiert sind und die sich zweitens „nicht-bewusst" vollziehen, weil implizite Lernprozesse durchaus intentional und hochkonzentrativ sein können. Sie unterscheiden sich dann von expliziten Lernprozessen nicht durch den Grad des Lernwillens, der Aufmerksamkeit oder der Bewusstseinsbeteiligung des Lerners, sondern durch die Richtung seiner Aufmerksamkeit, die auf einen Erkenntnisgegenstand oder ein Handlungsziel, nicht aber auf die eigenen Aktivitäten oder Kognitionen hinorientiert ist, und entsprechend durch die jeweiligen Gegenstände des Bewusstseins (S. 198, Fussnote).

Explizites, implizites und inzidentelles Lernen können wie in Tabelle 8.2 dargestellt schematisiert werden.

Tabelle 8.2: Explizites, implizites und inzidentielles Lernen in Anlehnung an Röhr-Sendlmeier, Käser und Wolf (2007)

	Bewusstheit	**Aufmerksamkeit**	**Intentionalität**
Explizites Lernen	Lernende sind sich des Lernprozesses und des Lernobjekts bewusst.	Lernende richten die Aufmerksamkeit auf das Lernobjekt.	Lernende haben die Absicht, sich spezifisches Wissen oder Fähigkeiten anzueignen.
Implizites Lernen	Lernende sind sich des Lernprozesses, jedoch nicht des Lernobjekts bewusst.	Lernende richten die Aufmerksamkeit nicht auf das Lernobjekt.	Lernende haben die Absicht, sich Wissen oder Fähigkeiten anzueignen, die jedoch nicht dem Lernobjekt entsprechen.

	Bewusstheit	Aufmerksamkeit	Intentionalität
Inzidentielles Lernen	Lernende sind sich weder des Lernprozesses noch des Lernobjekts bewusst.	Lernende richten die Aufmerksamkeit nicht auf das Lernobjekt.	Lernende haben keine Absicht, sich Wissen oder Fähigkeiten anzueignen.

Schäffter (1999b, 1999a) führt als Alternative zum inzidentellen Lernen den Begriff des *alltagsgebundenen Lernens* ein. Er begründet diese Begriffswahl damit, dass sich solche Lernprozesse im Rahmen alltäglicher Tätigkeiten abspielen: Sie „organisieren sich mitlaufend im Rahmen von Kompetenzentwicklung durch Partizipation an lebensweltlichen sozialen Praktiken und dies innerhalb eines spezifischen gesellschaftlichen Kontextes“ (Schäffter, 1999b, S. 94). Sie unterscheiden sich insofern von anderen Lernformen, als dass sie nicht in „funktional ausgegliederten Handlungskontexten“ (Schäffter, 1999b, S. 94), wie beispielsweise Schulen, sondern in der natürlichen Lebenswelt der Lernenden stattfinden. Dabei ist sowohl über funktional didaktisierte Lehr-/Lern-Arrangements als auch über alltagsgebundenes Lernen ein beiläufiger Kompetenzerwerb möglich. Obwohl sich Schäffters Überlegungen in erster Linie auf die Erwachsenenbildung beziehen, bieten diese auch wertvolle Anhaltspunkte für die Ausgestaltung schulischer Menschenrechtsbildung.

Wissen ist – ähnlich wie Lernen – ein zentraler Bestandteil von Bildung. Auch Wissen kann auf verschiedene Arten klassifiziert werden. Wird es durch seine Gegenstandsbereiche gekennzeichnet, kann zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen unterschieden werden. *Deklaratives Wissen* (bei Edelmann (2000) als *Sachwissen* bezeichnet) bezieht sich auf das Wissen über den Gegenstandsbereich; *prozedurales Wissen* (von Edelmann (2000) *Handlungswissen* genannt) ist „Wissen darüber, wie man im jeweiligen Gegenstandsbereich handeln kann oder wie die Gegenstandsbereiche durch Handeln verändert werden können” (Straka & Macke, 2005, S. 198). Einige Autorinnen und Autoren unterscheiden zudem die Kategorie des *konzeptuellen Wissens*, welches komplexe Wissensstrukturen umfasst (vgl. Jung, 2010). In anderen Modellen wird die Kategorie des *megakognitiven Wissens* hinzugefügt, welches Wissen beschreibt, das „eine Person über ihre eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse besitzt“ (Kühberger, 2009, S. 53; vgl. auch Hattie, 2012). Zusammenfassend kann dies wie folgt dargestellt werden (vgl. Tabelle 8.3):

Tabelle 8.3: Typen des Wissens in Anlehnung an Kühberger (2009)

Faktenwissen	Faktuelle Informationen wie terminologisches Wissen oder Detailwissen.
Prozedurales Wissen	Wissen, das notwendig ist, um bestimmte Handlungen, auch kognitive, ausführen zu können.
Konzeptionelles Wissen	Abstraktes Wissen, dass aus komplexen und organisierten Wissensformen wie Konzepten, Modellen und Theorien besteht.
Metakognitives Wissen	Wissen über die eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse.

Aus pädagogisch-psychologischer Perspektive kann der Begriff des Wissens auch basierend auf dem Bewusstsein des Besitzers oder der Besitzerin darüber, dass er oder sie dieses Wissen besitzt, differenziert werden. Ähnlich wie beim Lernen wird zwischen explizitem und implizitem Wissen unterschieden. *Explizites Wissen* meint dabei „eindeutig kodiertes, bewusstes Wissen, das sprachlich kommuniziert werden kann“; implizites Wissen bedeutet „‘stilles Wissen’, das vorhanden ist, ohne dass sich das Individuum seines Besitzes bewusst ist“ (Mienert & Pitcher, 2011, 106–107). Neuweg (2000) definiert *implizites Wissen* analog zu implizitem Lernen als jenes Wissen, „das in der praktischen Kompetenz einer Person (Wahrnehmungs-, Urteils- und Erwartungsdispositionen, Dispositionen zum gegenständlichen und zum Denkhandeln) zum Ausdruck kommt, das aber nicht oder nicht angemessen verbalisiert werden kann“ (S. 198). Edelmann (2000) schreibt das deklarative Wissen (auch Sach- oder Faktenwissen) eindeutig dem expliziten Wissen zu; Handlungswissen (auch prozedurales Wissen) hingegen könne sowohl explizit als auch implizit sein.

Obwohl Neuweg (2000) eine Analogie zwischen implizitem Wissen und implizitem Lernen herstellt, weist er korrekterweise darauf hin, dass explizites Lernen nicht unbedingt zu explizitem Wissen und implizites Lernen nicht notwendigerweise zu implizitem Wissen führen muss. So kann beispielsweise durch Üben (explizites Lernen) implizites Wissen erworben werden oder durch Reflektieren von prozeduralem Wissen in einem impliziten Prozess explizites Wissen entstehen.

Dieser kurze Einblick in die Lehr-Lern-Forschung zeigt, dass die Begriffe *explizit* und *implizit* zur Präzisierung des Lernens und des Wissens eine zentrale Rolle spielen. Im Rahmen von didaktisch-methodischen Diskussionen zu Vermittlungsstrategien hingegen werden sie äusserst selten verwendet. Eine Ausnahme bildet die Sprachförderung, wo zwischen impliziten und expliziten Vermittlungsstrategien unterschieden wird. In der impliziten Sprachförderungen wird vor allem mit konkreten Inhalten gearbeitet, wobei formale Aspekte der Sprache, wie beispielsweise Grammatikregeln, nicht explizit benannt werden. Die explizite Sprachförderung hingegen betont dieses Regelwissen (Wild & Möller, 2015). Auch in Diskussionen zur Wertebildung wird die Unterscheidung teilweise eingebracht. So unterscheidet Thornberg (2008) zwischen

durch die Lehrperson explizit gemachten und impliziten Regeln. Im letzten Teil dieses Kapitels werden vor diesem Hintergrund die hier diskutierten Modelle auf die Menschenrechtsbildung übertragen, um Vorschläge für eine pädagogische Umsetzung herauszuarbeiten, die bestehenden Vorbehalten gegenüber einer expliziten Menschenrechtsbildung zumindest teilweise Rechnung tragen.

8.3.3 Pädagogische Umsetzung – Menschenrechtsbildung differenzieren

Angesichts der Feststellung, dass die Begriffe *explizit* und *implizit* selten in direktem Zusammenhang mit dem Begriff Bildung verwendet werden, und aufgrund der genannten Entwicklungen in den Bildungswissenschaften, stellt sich die Frage, ob die von Müller vorgenommene Unterscheidung zwischen expliziter Menschenrechtsbildung, impliziter Menschenrechtsbildung und Bildung im Geiste der Menschenrechtsbildung zeitgemäss ist und welchen Mehrwert sie hat. Ursprünglich zum Zweck der empirischen Erforschung von aktuellen Praktiken im Bereich der Menschenrechtsbildung entwickelt, ist fraglich, ob die Unterscheidung auch aus pädagogischer Sicht angezeigt ist, um die Ziele der Menschenrechtsbildung zu erreichen.

Wird Müllers Modell von Menschenrechtsbildung mit jenem von Röhr-Sendlmeier, Käser und Wolf zu verschiedenen Formen des Lernens verglichen, entspricht explizite Menschenrechtsbildung auf den ersten Blick dem expliziten Lernen, implizite Menschenrechtsbildung dem impliziten Lernen und Bildung im Geiste der Menschenrechte dem inzidentellen Lernen. So ist davon auszugehen, dass bei der expliziten Menschenrechtsbildung, die sich direkt auf Menschenrechtsstandards und -werte bezieht, die drei Faktoren Bewusstheit, Aufmerksamkeit und Intentionalität gegeben sind. Bei der impliziten Menschenrechtsbildung ist hingegen anzunehmen, dass sich die Schülerinnen und Schüler der Menschenrechte als spezifisches Lernobjekt nicht bewusst sind und sich ihre Aufmerksamkeit und die Intentionalität dem Lernprozess als Ganzem, nicht jedoch den Menschenrechten im Speziellen zuwenden. Die Bildung im Geiste der Menschenrechte findet so niederschwellig statt, dass sich die Lernenden des Lernprozesses nicht bewusst sind und folglich keine Absicht haben, zu lernen, und auch ihre Aufmerksamkeit nicht auf das Lernobjekt richten.

Die Analogie stösst jedoch an ihre Grenzen. Wird beispielsweise das Thema Migration behandelt, ohne eine explizite Menschenrechtsperspektive einzunehmen (implizite Menschenrechtsbildung), ist es möglich, dass einzelne Lernende den Bezug zu den Menschenrechten selbst herstellen und sich folglich des Lerngegenstands bewusst sind und ihm ihre Aufmerksamkeit zuwenden. Diese Schülerinnen und Schüler befänden sich demnach in einem expliziten

Lernprozess. Diese Diskrepanz ist eine Folge davon, dass der Begriff des Lernens das Subjekt ins Zentrum des Bildungsprozesses stellt. Infolgedessen werden die Kriterien der Bewusstheit, der Intentionalität und der Aufmerksamkeit auf die Schülerinnen und Schüler angewendet. Wird ein Perspektivenwechsel vollzogen und die drei Kriterien nicht nur aus Sicht der Lernenden, sondern auch aus Sicht der Lehrpersonen reflektiert, so müssen die Kategorien *explizit*, *implizit* und *inzidentell*, die sich auf das Lernen beziehen, überdacht werden. Genau diesen Perspektivenwechsel nimmt Müller in seinem Modell vor, indem er nicht von Menschenrechtslernen sondern von Menschenrechtsbildung spricht. Es ist folglich angezeigt, im Sinne eines Exkurses die Begriffe *Lernen* und *Bildung* unter die Lupe zu nennen.

Wie in Abschnitt 8.1.2 ausgeführt wurde, wird die Tendenz zu mehr Lernendenzentriertheit, die bis zur Verdrängung der Lehrperson aus der Rolle einer Person, die lehrt, führen kann, kontrovers betrachtet. Biesta (2013) ruft dazu auf, der Bildung den Bildungsbegriff wieder zurückzugeben. Er kritisiert, dass dieser immer mehr vom Begriff des Lernens abgelöst werde, obwohl dieser individualistisch geprägt sei und eine individualisierende Wirkung habe. Er konzentriere sich ausschliesslich auf die Person, die lernt, ohne Aspekte des Inhalts, des Zwecks und der pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen. Bildung hingegen bezeichne Prozesse, die sich zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern abspielen.

Während sich im Bereich der Menschenrechtsbildung die Tendenz zu mehr Lernendenzentriertheit in den angewandten Methoden niederschlägt, widerspiegelt sich diese Entwicklung in der Verwendung der Begriffe nur teilweise. Einerseits ist in zahlreichen Unterrichtsmaterialien nicht von *Lehrperson* die Rede, sondern von *Moderatorinnen* und *Moderatoren* (vgl. insbesondere Brander et al., 2012). Andererseits konnte sich der Begriff Menschenrechts*lernen* im deutschsprachigen Raum nie gegen den Begriff Menschenrechts*bildung* durchsetzen. éducation21, der Lehrplan 21 und das Internationale Jahr des Menschenrechtslernens bilden hierbei eine Ausnahme.

Pehm (2003) nimmt eine sorgfältige terminologische Differenzierung der beiden Konzepte vor. Er definiert Menschenrechtslernen als „jede durch Erfahrung und/oder Übung ausgelöste, zeitlich länger verfügbare Veränderung von erkenntnis- und verhaltensrelevantem menschenrechtsbezogenem Gedächtnisbesitz“ (S. 309). Demgegenüber stellt er die Menschenrechtsbildung, welche Aktivitäten im Geiste der Menschenrechte bezeichne,

> die mit dem ausdrücklichen Ziel entwickelt werden, handlungsorientierte Kenntnisse über und Verständnis für die der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zugrundeliegenden ethischen Prinzipien, die in dieser Erklärung festgehaltenen Rechte und das darauf aufbauende und sich dynamisch weiterentwickelnde menschenrechtliche Schutzsystem zu vermitteln (S. 306).

Bei der Menschenrechtsbildung stellt Pehm somit das Wort „vermitteln" ins Zentrum, beim Menschenrechtslernen hingegen die „Veränderung" von „Gedächtnisbesitz". Dabei ist zentral, dass sich das Lernen teilweise einem didaktisierten Prozess entzieht.

Ein Blick über die Sprachgrenzen zeigt, dass auch im englischsprachigen Raum zwischen den Begriffen *human rights education* und *human rights learning* unterschieden wird, wobei ersterer verbreiteter ist als letzterer. Reardon (2015) gehört zu den vereinzelten Autorinnen, die den Begriff *learning* bevorzugen, weil *education* üblicherweise eine formende [*formative*] Absicht habe, wohingegen *learning* transformativ sei. Das People's Movement on Human Rights Learning schlägt eine ähnliche Richtung ein und begründet dies damit, dass *education* oft auf den formellen Bildungsbereich beschränkt sei (Koenig, 2012). Auch Adami (insb. 2014a) plädiert für einen Paradigmenwechsel von *education* zu *learning*, weil Lernen ein Subjektivierungsprozess sei. Biestas (2010, 2011) Ausführungen zeigen jedoch, dass er dieses Verständnis nicht notwendigerweise teilt. Seines Erachtens kann Bildung ebenfalls transformativ ausgerichtet sein, sofern sie nebst der Qualifikation und der Sozialisierung auch die Subjektivierung fördert. Subjektivierung ist dabei kein individualistisches Konzept, wie es Adami verwendet, sondern fördert die Autonomie und die Handlungsfähigkeit *[agency]* von Individuen, damit diese zur Übernahme von Verantwortung und zum Handeln ermutigt werden.

Aus diesen Überlegungen folgt, dass das Verhältnis zwischen Menschenrechtslernen und Menschenrechtsbildung weiterer Klärung bedarf. Dieser Bedarf kann auch aus den Gruppendiskussionen abgeleitet werden. So assoziierten einige Lehrpersonen explizite Menschenrechtsbildung spontan mit einer „intendierten" Menschenrechtsbildung, die darauf abziele, den Schülerinnen und Schülern bestimmte Werte aufzuzwingen. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Lehrpersonen Wissen in erster Linie als Faktenwissen definieren. In der Menschenrechtsbildung geht es jedoch bei der Ebene des Wissens und des Verständnisses nicht ausschliesslich um faktuelles Wissen, sondern auch darum, die Prinzipien der Menschenrechte sowie deren Entstehung, Weiterentwicklung und Umsetzung zu verstehen und zu hinterfragen. Demnach ist auch explizite Menschenrechtsbildung nicht an Methoden gebunden, die den Schülerinnen und Schülern Menschenrechte als starres und nicht zu hinterfragendes Konzept präsentieren. Stattdessen können Lernsituationen bereitgestellt werden, welche durch Lernformen wie kooperatives Lernen, entdeckendes Lernen oder erfahrungsorientiertes Lernen eine induktive Thematisierung der Menschenrechte fördern.[35]

Ein Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen ist unumgänglich. Dabei ist es zentral, dass dieser nicht dazu führt, dass die Lehrpersonen ihrer Rolle des Lehrens beraubt werden (vgl. Abschnitt 8.1.3). Denn Explizitheit bezieht

35 Dies entspricht dem von Herrn Crivelli, Herrn Imhof und Herrn Jäckli geäusserten Verständnis von Menschenrechtsbildung.

sich hier nicht auf die Lernziele, sondern darauf, inwiefern im Lernprozess Lerngegenstände aus einer expliziten Menschenrechtsperspektive betrachtet und behandelt werden. Es handelt sich demnach um eine Frage der Didaktisierung, wobei sich die Intentionalität der Lehrperson auf die Absicht beschränkt, Menschenrechte zum Kernthema oder zumindest zu einem wichtigen Bestandteil eines Lernprozesses zu machen und dadurch gewisse Menschenrechtsbildungskompetenzen zu fördern.

Ein nochmaliger Blick auf Schäffters (1999a, 1999b) Unterscheidung zwischen impliziter Alltagsdidaktik (in der natürlichen Lebenswelt der Lernenden) und funktional didaktisierten Lernkontexten (z. B. in Schulen) zeigt klare Parallelen zu Müllers Konzeption der Menschenrechtsbildung. Obwohl Schäffter insistiert, dass alltagsgebundenes Lernen nicht in Schulen stattfindet, können seine diesbezüglichen Überlegungen auf Müllers Konstrukt der Bildung im Geiste der Menschenrechte übertragen werden. Wie in den Abschnitt 3.2.2 und 3.2.3 argumentiert wurde, bezieht sich Bildung im Geiste der Menschenrechte auf den Schulalltag und die Schulkultur. Durch das Erleben von Interaktionsformen, die von gegenseitigem Respekt und Achtung geprägt sind, sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, die Menschenrechte im Alltag zu leben. Diese Form des Lernens wurde von den Lehrpersonen mehrfach als „Vorleben“ ins Spiel gebracht. Es findet zwar innerhalb der schulischen Bildung statt und ist gemäss Schäffert Teil „funktional ausgegliederter Handlungskontexte“; es handelt sich jedoch um inzidentelles Lernen, welches an den (Schul-)Alltag gebunden ist: Aus bildungssoziologischer Perspektive kann argumentiert werden, dass der Schulalltag zur natürlichen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gehört, woraus folgt, dass Bildung im Geiste der Menschenrechte dem alltagsgebundenen Lernen zugeordnet werden kann.

Dies ist nur solange angebracht, als dass die gemachten Erfahrungen nicht im Rahmen von funktional didaktisiertem Lernen reflektiert werden. So betonte Herr Brühwiler in einer Gruppendiskussion, dass er wenn möglich alltagsgebundene Prozesse im Unterricht aktiv aufgreife und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern reflektiere und mit konkreten Lernobjekten in Verbindung bringe. Erfolgt diese Verbindung, befindet man sich möglicherweise auf der Ebene der impliziten oder expliziten Menschenrechtsbildung.

Eine eindeutige Abgrenzung zwischen funktional didaktisierten Kontexten und impliziter Alltagsdidaktik gestaltet sich innerhalb des formalen Bildungssystems auch deshalb schwierig, weil die Lernumgebung in der Menschenrechtsbildung als wichtiger Pfeiler des Lernprozesses angesehen wird. Eine menschenrechtsbasierte Lernumgebung kann nicht darauf beschränkt werden, dass alle Beteiligten einander respektieren und Menschenrechte vorgelebt werden. Sie erfordert auch, dass die Paritzipations- und Mitspracherechte aller Beteiligten umgesetzt und geachtet werden. Um eine solche Lernumgebung zu gestalten, sind pro-aktive Massnahmen notwendig. Je nachdem, welche Mittel

ergriffen werden, verändert sich die Bewusstheit der Lehrperson und die Aufmerksamkeit der Lernenden wendet sich vermehrt dem Lernobjekt, das heisst den Menschenrechten, zu. Dadurch kann wiederum eine Verschiebung von inzidentellem zu implizitem Lernen stattfinden.

Trotz dieser unscharfen Trennung zwischen Alltagsdidaktik und funktional didaktisierten Prozessen schlägt die Autorin vor, den Begriff *Bildung im Geiste der Menschenrechte* durch *alltagsgebundene Menschenrechtsbildung* zu ersetzen. Der Terminus *alltagsgebunden* stellt einen direkten Bezug zur Bildung *durch* Menschenrechte her. Er widerspiegelt die Überzeugung, dass Menschenrechte im Alltag jedes Menschen wichtig sind. Ausserdem ermöglicht er, von der Idee einer Menschenrechtsbildung wegzukommen, die ausschliesslich auf einem menschenrechtskonformen Umgang in der Schule beruht. Dieser ist zwar eine Notwendigkeit, vermag jedoch den Ansprüchen einer holistischen Menschenrechtsbildung nicht zu genügen. Zusammengefasst wird alltagsgebundene Menschenrechtsbildung wie folgt definiert:

> *Alltagsgebundene Menschenrechtsbildung* ist ein nicht funktional-didaktisierter Bildungs-prozess ohne expliziten Bezug zu Menschenrechten. Lehrpersonen nutzen Alltagserfahrungen, um Lernprozesse zu den Menschenrechten anzustossen, ohne dass sich die Schülerinnen und Schüler bewusst sind, dass sie sich in einem Lernprozess befinden, und ohne dass sie das Lernobjekt oder die Lernziele kennen. Die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen richtet sich in erster Linie auf menschenrechtskonformes Verhalten der Schülerinnen und Schüler.

Wendet man sich dem funktional didaktisierten Lernkontext zu, können dort die explizite und die implizite Menschenrechtsbildung verortet werden.

> *Explizite Menschenrechtsbildung* ist ein funktional-didaktisierter Bildungsprozess mit explizitem Bezug zu den Menschenrechten und Menschenrechtswerten. Sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrpersonen sind sich bewusst, dass sie sich in einem Menschenrechtsbildungsprozess befinden und dass das Ziel dieses Prozesses darin besteht, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Menschenrechte zu fördern. Die Aufmerksamkeit aller Beteiligten ist auf die Menschenrechte als Unterrichtsgegenstand und als Lernobjekt gerichtet.

> *Implizite Menschenrechtsbildung* ist ein funktional-didaktisierter Bildungsprozess mit implizitem Bezug zu den Menschenrechten. Die Lehrpersonen setzen anhand von menschenrechtsrelevanten Themen bewusst Menschenrechtsbildungsprozesse in Gang und beabsichtigen damit, die Schülerinnen und Schüler für menschenrechtsrelevante Themen zu sensibilisieren und Menschenrechtswerte zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind sich zwar bewusst, dass sie sich in einem Bildungsprozess befinden, jedoch nicht, dass es sich dabei um einen *Menschenrechts*-Bildungsprozess handelt. Vielmehr richtet sich ihre Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Lernobjekt und den Erwerb von Kompetenzen mit einem Bezug zu den Menschenrechten, ohne dass sie sich dieses Bezugs zu den Menschenrechten bewusst sind.

Gemäss diesen Definitionen verfolgt die Lehrperson sowohl bei der expliziten als auch bei der impliziten Menschenrechtsbildung das Ziel, Schülerinnen und Schüler für die Menschenrechte oder menschenrechtsrelevante Themen zu sensibilisieren, ihr Wissen anzureichern und ihre Fähigkeiten zu fördern.

Was die implizite Menschenrechtsbildung angeht, ist angesichts der Aussagen der Lehrpersonen zu hinterfragen, ob das Kriterium der Intentionalität in der Praxis erfüllt ist. Ein Teil der Lehrpersonen begründete die Verwendung eines impliziten Ansatzes damit, dass dieser am meisten dazu beitrage, die Ziele der Menschenrechtsbildung zu verwirklichen, womit das Element der Intentionalität gegeben ist. Bei anderen Lehrpersonen geschieht dies eher *en passant*, ohne dass sie damit ausdrücklich die Absicht verfolgen, die Menschenrechtsbildungskompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern. Bei Letzteren ist das Element der Intentionalität nicht erfüllt und die Menschenrechtsbildung ist nur insofern funktional didaktisiert, als dass sie innerhalb des Fach- oder fächerübergreifenden Unterrichts stattfindet. Die Didaktisierung bezieht sich dabei nicht auf den Gegenstand der Menschenrechte, sondern auf einen anderen Unterrichtsgegenstand, der möglicherweise keinen direkten Bezug zu den Menschenrechten aufweist. Dadurch kann ein beiläufiger Kompetenzerwerb im Bereich der Menschenrechte stattfinden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass es sich dabei um latentes Lernen[36] handelt, welches im Regelfall unbewusst erfolgt und sich (falls überhaupt) erst zu einem späteren Zeitpunkt manifestiert. Da sich auch die Lehrperson zum Zeitpunkt des Lernprozesses nicht bewusst ist, dass ein Menschenrechtsbildungsprozess im Gange ist, und sie nicht das Ziel verfolgt, Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler im Bereich der Menschenrechte zu fördern, nennt die Autorin diese Form der Menschenrechtsbildung *latente* Menschenrechtsbildung. Ihres Erachtens sollte latente Menschenrechtsbildung angesichts der didaktischen und methodischen Auswirkungen klar von impliziter Menschenrechtsbildung unterschieden werden.

> *Latente Menschenrechtsbildung* findet in einem funktional-didaktisierten Lernkontext statt. Sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrpersonen sind sich bewusst, dass sie sich in einem Bildungsprozess befinden, jedoch nicht, dass es sich dabei um einen Menschenrechts-Bildungsprozess handelt. Die Lehrpersonen beabsichtigen nicht, dass sich die Schülerinnen und Schüler Menschenrechtskompetenzen erwerben. Dieser Erwerb erfolgt beiläufig, das heisst, es handelt sich um latentes Lernen, wobei sich die so angeeigneten Kompetenzen oft erst zu einem späteren Zeitpunkt manifestieren.

Auch hier muss ein Vorbehalt angebracht werden: ähnlich wie bei der alltagsgebundenen Menschenrechtsbildung kann auch bei der latenten Menschen-

36 Latentes Lernen bezeichnet „Lernen ohne Verstärkung, das sich erst dann manifestiert, wenn ein Verstärker eingeführt wird“ (Wiswede, 2004, S. 344–345).

rechtsbildung durch das Explizieren bestimmter Aspekte ein Schritt in Richtung expliziter Menschenrechtsbildung getan werden. Dies wurde von Herrn Candinas beschrieben, der sagte, manchmal würde ein (expliziter) Hinweis auf Menschenrechte genügen, um deren Bedeutung für ein bestimmtes Thema hervorzuheben (Absatz 135). Dabei sollte jedoch beachtet werden, dass explizite Menschenrechtsbildung nicht auf die Verwendung ausgewählter Begriffe reduziert wird, sondern dass der Bezug zu Menschenrechtswerten, Menschenrechtsdokumenten und Menschenrechtsprinzipien auch reflektiert werden sollte:

> Fruchtbares Denken besteht immer in einem Rhythmus von Bewusstem und Unbewusstem […] Bewusstes Denken vollzieht sich im Rahmen dessen, was stillschweigend vorausgesetzt wird. Aber die Tatsache, dass die Reflexion von einem Problem ausgeht, macht an *einem bestimmten Punkt* ein bewusstes Prüfen und Untersuchen des vertrauten Hintergrundes nötig. Wir müssen uns gewissen, unbewussten Voraussetzungen zuwenden und sie bewusst machen (Dewey, 1994, S. 94, Herv. i. O.).

Wie Dewey (1994) weiter ausführt, können keine Regeln für das Zusammenspiel dieser Ebenen des Unbewussten und des Bewussten aufgestellt werden. Es ist die Aufgabe der Lehrperson, jene Lehrmethoden zu wählen, die beide Aspekte im richtigen Moment verbinden, denn „[d]as Unbewusste verleiht Spontaneität und Frische, das Bewusste gibt Gewissheit und übt eine Kontrolle auf den Denkprozess aus“ (S. 95). Ausserdem ist zu beachten, dass die Lehrperson nur eine solche Verbindung des Latenten mit dem Manifesten herstellen kann, wenn sie sich selbst bewusst ist, dass diese Möglichkeit besteht. Es liegt jedoch in der Natur der latenten Menschenrechtsbildung, dass sich die Lehrperson selbst zum Zeitpunkt des Bildungsprozesses nicht bewusst ist, dass ein latenter Menschenrechtsbildungsprozess im Gange ist. Insofern kann bei der latenten Menschenrechtsbildung nicht von einer Didaktisierung der Menschenrechtsbildung gesprochen werden.

Die Merkmale dieser vier Ausprägungen von Menschenrechtsbildung werden in Tabelle 8.4 zusammenfassend dargestellt. Die vier Ausprägungen der Menschenrechtsbildung unterscheiden sich in erster Linie bezüglich der Aufmerksamkeit und der Intentionalität der Lehrperson. Einzig bei der latenten Menschenrechtsbildung ist weder die Bewusstheit, noch die Aufmerksamkeit, noch die Intentionalität gegeben. Infolgedessen handelt es sich bei der latenten Menschenrechtsbildung um einen mehr oder weniger zufällig ausgelösten Prozess, welcher nicht durch die Intentionalität der Lehrperson gesteuert ist. Dies wird in der Abbildung 8.1 durch die unterbrochene Linierung dargestellt.

Idealerweise findet über die gesamte Schulzeit eine spiralförmige Annäherung an die Menschenrechte statt. Während bei kleinen Kindern die alltagsgebundene Menschenrechtsbildung zentral ist, kann im Laufe der Primarstufe eine kontinuierliche Bewegung hin zu impliziter und expliziter Menschenrechtsbildung stattfinden, wie dies beispielsweise im Buch *Kinderrechte in die Schule* konzeptualisiert ist (Edelstein et al., 2014; vgl. auch Fritzsche, 2016).

Tabelle 8.4: Merkmale der vier Ausprägungen von Menschenrechtsbildung

	Lernkontext	Bewusstheit	Aufmerksamkeit	Intentionalität
Explizite MRB	Funktionaldidaktisiert (MRB-spezifisch)	Bewusst, dass ein MRB-Prozess im Gange ist	Aufmerksamkeit auf MR als Unterrichtsgegenstand gerichtet	Absicht, MRB-Kompetenzen zu fördern
Implizite MRB	Funktionaldidaktisiert (teilweise MRB-spezifisch)	Bewusst, dass ein MRB-Prozess im Gange ist	Aufmerksamkeit auf Unterrichts-gegenstand mit Bezug zu MR gerichtet	Absicht, für MR-relevante Themen zu sensibilisieren und MR-Werte zu fördern
Alltagsgebundene MRB	Nichtfunktional-didaktisiert; alltagsgebunden	Bewusst, dass ein MRB-Prozess im Gange ist	Aufmerksamkeit auf Verhalten	Absicht, Verhalten zu fördern, das MR-Werte widerspiegelt
Latente MRB	Funktional-didaktisiert (nicht MRB-spezifisch)	Nicht bewusst, dass ein MRB-Prozess im Gange ist	Aufmerksamkeit auf Unterrichtsgegenstand ohne Bezug zu MR	Keine Intentionalität bezüglich MR

Dabei sollte auch bei niederschwelligen Lernangeboten darauf geachtet werden, dass ein Transfer von der Erfahrungs- und Exemplaritätsebene auf eine allgemeinere Ebene erfolgt. Dies erlaubt, mit dem Vorbehalt umzugehen, Gymnasialschülerinnen und -schüler seien noch nicht fähig, Menschenrechte in ihrer Abstraktheit zu erfassen (vgl. Abschnitt 8.2). Es ist jedoch fraglich, ob dieser Transfer automatisch erfolgt. Vielmehr sollte das Vorleben im Sinne des Erfahrungslernens einen Rahmen für fundierte Diskussion geben und die positive Wirkung von Menschenrechten aufzeigen. Alltagserfahrungen sollten genutzt werden, um menschenrechtliche Prinzipien und einzelne Rechte zu reflektieren und zu verallgemeinern. Mit anderen Worten: explizite Menschenrechtsbildung sollte eng mit alltagsgebundener Menschenrechtsbildung verknüpft werden. Nur so kann es gelingen, „den Alltagsbegriff theoretisch so aufzuladen, dass er nicht mehr mit trivialen und entpolitisierenden Lebensweltbezügen gleichgesetzt werden kann“ (Lange, 2004, S. 37).

Wichtig ist ausserdem hervorzuheben, dass die Lernumgebung innerhalb der alltagsgebundenen Menschenrechtsbildung eine instrumentelle Funktion hat: Sie soll dazu dienen, den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Es handelt sich folglich um eine pädagogische Nutzbarmachung des Schulalltags. Ungeachtet dessen sollte ein anderer Gesichtspunkt nicht vernachlässigt werden: Wie in Abschnitt 3.2.3 erwähnt, ist eine menschenrechtsbasierte Lernumgebung inhärenter Teil des Rechts auf Bildung. Sie ist folglich nicht nur Mittel zum Zweck, sondern muss losgelöst von einer allfälligen Funktionalität als Recht aller am Bildungsprozess Beteiligten geachtet und respektiert werden. Die menschenrechtsbasierte Lernumgebung, in Abbildung 8.1

durch den Kreis symbolisiert, wird folglich nicht nur genutzt, um Menschenrechte erfahrbar zu machen, sondern wird im Laufe der Zeit vielmehr eine Selbstverständlichkeit im positiven Sinne des Wortes: Sie wird *alltäglich*, weshalb auch die Verwendung des Begriffs *alltagsgebundene Menschenrechtsbildung* angezeigt ist

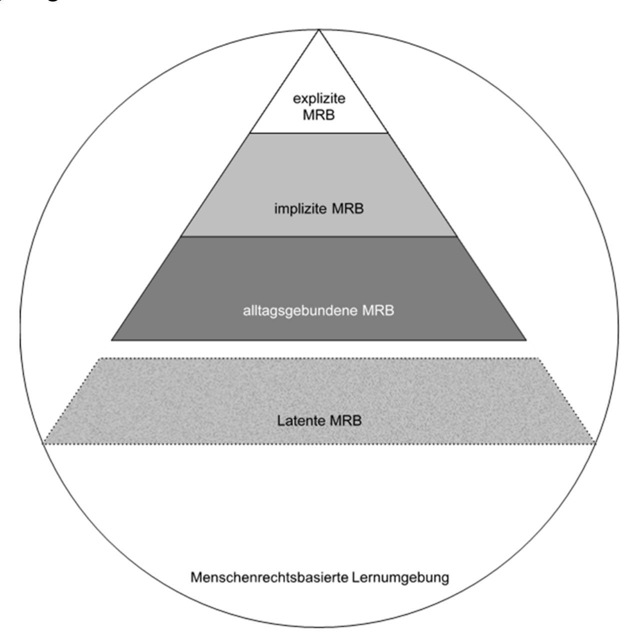


Abbildung 8.1: Modell verschiedener Ausprägungen von Menschenrechtsbildung (eigene Darstellung)

Das Modell dieser vier Ausprägungen wurde induktiv aus den Daten abgeleitet, hat jedoch idealtypischen Charakter. Dies bedeutet, dass die einzelnen Aussagen der Lehrpersonen nicht notwendigerweise nur einer einzelnen Ausprägung zugeordnet werden können. In Tabelle 8.5 werden beispielhaft einige besonders prägnante Zitate dargestellt, welche die unterschiedlichen Ausprägungen illustrieren.

Wie aus diesen Zitaten hervorgeht, ist vor allem die klare Abgrenzung zwischen latenter und impliziter Menschenrechtsbildung schwierig. So ist aus den Aussagen nur begrenzt ablesbar, ob die Lehrpersonen eine bewusste Entscheidung getroffen hatten, Menschenrechtsbildungskompetenzen zu fördern und ob sie sich der Verbindung zwischen dem Unterrichtsgegenstand und den Menschenrechten im Vorfeld oder zum Zeitpunkt des Unterrichts bewusst waren. Vielmehr ist es möglich, dass die Bezugnahme auf die Menschenrechte oder menschenrechtsrelevante Aspekte nicht geplant war, jedoch spontan im Unterricht erfolgt, weil sich die Lehrperson während des Unterrichts bewusst

wird, dass eine thematische Verbindung besteht. Ein Wechsel zwischen verschiedenen Ausprägungen von Menschenrechtsbildung kann folglich während des Lernprozesses erfolgen.

Tabelle 8.5: Ausprägungen von Menschenrechtsbildung – Zitate

Explizite MRB	„[…] gewissermassen vermitteln, oder, was sind überhaupt Menschenrechte? Warum gibt es diese Menschenrechte? Weshalb sind die nötig? Und was fördert die Menschenrechte? Was gefährdet die Menschen-rechte? Auch aktualpolitisch zum Beispiel“ (Herr Dreier, Absatz 47). „[…] erst wenn du den Begriff der Menschenrechte, also jetzt hier die Presse- und Meinungsfreiheit, hineinbringst, kannst du sagen, ’du musst es ja nicht toll finden, diese Karikaturen. Aber das ist gedeckt durch die Presse- und Meinungsfreiheit, das ist ein höheres Gut und das ist allge-mein anerkannt.‘ Du kannst eigentlich die Frage dann nur noch auf eine neue Ebene bringen mit dem Begriff der Menschenrechte“ (Herr Göbel, Absatz 59).
Implizite MRB	„Aber ganz viel läuft dann […] im Thema Minderheiten beispielsweise, oder Perspektivenwechsel, sich in den anderen einfühlen, all diese ganzen Dinge. Aber dass ich sie dann wirklich etikettiere, das ist ein Menschenrecht, das mache ich nicht so oft“ (Frau Bachmann, Absatz 127). „[W]enn es um Gründe für die Auswanderung von Europäern nach Nordamerika geht […], dann lesen sie natürlich in irgendeinem Text, oder, Glaubensfreiheit oder ihr Glaube hat sie da sozusagen nach Nordamerika getrieben, dann frage ich dann schon nach, ’was ist denn eigentlich das Problem, warum fühlen die Leute sich denn jetzt da in ihrem Glauben eingeschränkt?‘ Und dann ist es eher eine Diskussion, ja? Die dann aber nicht unter dem Aspekt Menschenrechte läuft, sondern unter dem wirklich historischen Aspekt“ (Herr Lauber, Absatz 296).
Alltagsgebundene MRB	„Wenn man den Begriff dann eben weiter fasst, […], dann gibt es tägliche Berührungspunkte. Da sehe ich dann zum Beispiel meine Rolle als Lehrperson auch in einer gewissen Vorbildfunktion, das heisst, da kommt dann das Thema respektvoller Umgang, Gespräche, Zuhören und so weiter, also alles auf den Tisch“ (Herr Demuth, Absatz 27). „Aber man kann es auch […] nämlich zum Beispiel der Umgang innerhalb der Klasse in einer Diskussion. Das hat dann nichts mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zu tun. Aber so Meinungsfreiheit, Respekt gegenüber anderer Meinungen, kann man da im Kleinen sehr gut / em / ja, ausprobieren“ (Herr Joop, Absatz 102).
Latente MRB	„Ja, aber ich glaube also im Literaturunterricht (unv.) ist es immer implizit irgendwie da. […] Recht auf Leben, Recht auf Familie das ist natürlich in Texten immer irgendwie vorhanden“ (Frau Erni, Absatz 43). „Weil ich es eben eher so aus der Situation heraus eigentlich mache und mir nicht überlege, das sind jetzt diese Dinge, die ich besprochen haben möchte“ (Frau Jäger, Absatz 91).

Abschliessend kann festgehalten werden, dass den Lehrpersonen die Unterscheidung verschiedener Ausprägungen von Menschenrechtsbildung wichtig erscheint. Auch aus einer Perspektive der Förderung von Menschenrechtsbildung ist eine Differenzierung angebracht. Sie erlaubt es, alltagsgebundene, implizite und sogar latente Menschenrechtsbildung als Wege hin zur Etablierung einer Kultur der Menschenrechte zu werten. Dabei sollte jedoch immer im Auge behalten werden, dass explizite Menschenrechtsbildung, idealerweise in

Verbindung mit alltagsgebundener und impliziter Menschenrechtsbildung, notwendig ist, um die Ziele der Menschenrechtsbildung zu verwirklichen. Denn nur wer die Menschenrechte kennt, kann sie auch einfordern.

9. Implikationen

> [There] is a story where teachers are not disposable and dispensable resources for learning, but where they have something to give, where they do not shy away from difficult questions and inconvenient truths; and where they work actively and consistently on the distinction between what is *desired* and what is *desirable*, so as to explore what it is that should have authority in our lives (Biesta, 2013, S. 57).

Schulische Menschenrechtsbildung findet in der Schweiz – wie auch in anderen Ländern – in einem herausfordernden Kontext statt. Als oft fächerübergreifend konzeptualisierter Bildungsansatz muss sie sich in einem fachorientierten Lehrplan positionieren. Obwohl im Lehrplan 21 für die Volksschule die Menschenrechte zumindest als „fächerübergreifendes Thema unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung“ verankert sind, sind weder Kompetenzprofile definiert, noch Gefässe oder Stundendotierungen vorgesehen. Auf der Sekundarstufe II, welcher sich diese Studie hauptsächlich widmete, ist dieses Spannungsfeld zwischen fächerübergreifenden und fachorientierten Komponenten infolge fehlender Referenzen zur Menschenrechtsbildung in den Rahmenlehrplänen noch ausgeprägter. Ausserdem fällt an Schulen der Sekundarstufe II, an welchen die Lehrpersonen in der Regel in nur einem oder zwei Fächern spezialisiert sind, die Fachorientierung noch stärker ins Gewicht als auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Alle Akteurinnen und Akteure, allen voran die Lehrpersonen, sind folglich mit der Herausforderung konfrontiert, im Rahmen ihres Berufsauftrages die vielfältigen Erwartungen zu erfüllen, die an die Menschenrechtsbildung gestellt werden.

Das Forschungsprojekt Menschenrechtsbildung aus Sicht von Lehrpersonen am Beispiel von Schweizer Gymnasien: Verständnisse, Chancen und Herausforderungen hatte zum Ziel, die Sichtweisen von Lehrpersonen zur Menschenrechtsbildung zu rekonstruieren und zu analysieren. Denn Sichtweisen steuern mentale Vorgänge und nehmen folglich die Funktion eines Filters ein, wodurch sie das Verhalten und das Handeln von Individuen beeinflussen. Im Zentrum der Untersuchung standen das Verständnis, welches Lehrpersonen von Menschenrechtsbildung haben, ihre Überzeugungen und Einstellungen zur Menschenrechtsbildung an Gymnasien sowie Herausforderungen, die sich aus deren Umsetzung ergeben können. Durch die Studie erhoffte sich die Forscherin Erkenntnisse zum Willen der Lehrpersonen, Menschenrechtsbildung umzusetzen, zu möglichen Herausforderungen, die sich dabei stellen, und, darauf aufbauend, zum Bedarf und zu Möglichkeiten, Menschenrechtsbildung an Schweizer Gymnasien weiterzuentwickeln und zu fördern.

Im Rahmen eines Gesamtfazits werden nachfolgend einige zentrale Erkenntnisse aus der Sicht der Forscherin reflektiert und die Forschungsfrage so weit als möglich beantwortet (Abschnitt 9.1). Die Ausführungen werden mit

einem Ausblick und einer Diskussion von Forschungsdesiderata geschlossen (Abschnitt 9.2).

9.1 Schlussfolgerungen

Die Gruppendiskussionen erbrachten dank den differenzierten und überlegten Aussagen der Lehrpersonen vielschichtige und vielfältige Resultate. Da Sichtweisen nicht sichtbar sind, sondern nur durch indirekte Erhebungsmethoden rekonstruiert werden können, ist die forschende Person darauf angewiesen, dass die Untersuchungspersonen sich ihrer eigenen Sichtweisen bewusst werden und sie ehrlich und verständlich kommunizieren. Zudem wird die objektive Interpretation der Daten dadurch erschwert, dass die Sichtweisen der Forscherin ebenfalls eine Filterfunktion innehaben, was dazu führen kann, dass die gleiche Aussage von verschiedenen Forschenden unterschiedlich bewertet und interpretiert wird. Die Ergebnisse werden folglich nicht nur durch die Auswahl der befragten Personen, sondern auch durch die Forscherin, welche die Daten analysiert und interpretiert, beeinflusst. Die in Kapitel 6 präsentierten Massnahmen sollten dabei helfen, mögliche Verzerrungen zu reduzieren. Nichtsdestotrotz ist jede Studie auch von der Subjektivität und Positionalität der Forscherin oder des Forschers geprägt.

Nachfolgend werden drei Erkenntnisse präsentiert, welche die Forscherin als grundlegend für die Weiterentwicklung von Menschenrechtsbildung an Schweizer Gymnasien einstuft. Diese sind teilweise auf andere Stufen und Länder übertragbar.

1. Lehrfreiheit: Die mangelnde Verankerung von Menschenrechtsbildung in den Lehrplänen der Schweizer Gymnasien widerspiegelt die in Abschnitt 4.3 diskutierte Philosophie des schweizerischen Maturitätsschulwesens, den einzelnen Schulen und Lehrpersonen grosse Freiheit in der Definition der Lernziele, Inhalte und Methoden zu gewähren. Diese Lehrfreiheit hat Auswirkungen auf die Positionalitäten der Lehrpersonen. Für einige unter ihnen ist die Lehrfreiheit eine unantastbare Errungenschaft. Sie lehnen eine Institutionalisierung und Systematisierung von Menschenrechtsbildung kategorisch ab – nicht notwendigerweise, weil sie der Menschenrechtsbildung kritisch gegenüberstehen, sondern weil sie keine weiteren Verpflichtungen eingehen und sich in ihrer Wahlfreiheit nicht einschränken lassen möchten.

Dieses Ergebnis vermag nicht zu erstaunen. In den letzten Jahren hat im schweizerischen Bildungssystem eine Ökonomisierung der Schule stattgefunden, die zu vermehrtem Einsatz von Steuerungs- und Qualitätsmanagementinstrumenten führte. Einige Lehrpersonen fühlen sich in ihrem Bildungsauftrag eingeschränkt und in ihren Professionellen Kompetenzen unterschätzt. Dadurch ist jegliches Bildungsanliegen schwierig durchzusetzen, welches von

den Lehrpersonen als zusätzliche Vorgabe oder Belastung empfunden werden kann. Die Menschenrechtsbildung steht vor der Herausforderung, sich in diesem Umfeld zu etablieren.

Aus der Perspektive der Menschenrechtsbildung ist die sehr weit gehende Lehrfreiheit als ambivalent zu bewerten. Auf der einen Seite der Medaille präsentiert sich ein Bildungssystem, in welchem Ziele, Inhalte und Niveau schülerinnen- und schülerorientiert festgelegt und dadurch der Diversität innerhalb von Klassen und zwischen Klassen Rechnung getragen werden kann. Ausserdem kann die Lehrperson ihre eigenen Kompetenzen gezielt einsetzen. Auf der anderen Seite ist ein Bildungssystem auszumachen, in welchem es mehr oder weniger dem Zufall – respektive der einzelnen Lehrperson und der Schulleitung – überlassen wird, ob die Schülerinnen und Schüler in den Genuss von Menschenrechtsbildung kommen. Der Widerstand gegen eine Institutionalisierung birgt ausserdem die Gefahr der Verantwortungsdiffusion. Ein systematischer Aufbau von Wissen, Verständnis, Einstellungen, Werten und Fähigkeiten im Bereich der Menschenrechte ist in diesem Umfeld nicht zu erwarten. Dies, obwohl die Schweiz die Verpflichtung eingegangen ist, Menschenrechtsbildung auf allen Schulstufen umzusetzen.

Die eng mit dem Grad der Institutionalisierung verbundene Frage nach der Einbettung der Menschenrechtsbildung konnte nicht zufriedenstellend beantwortet werden. Eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen vertritt die Ansicht, dass Menschenrechtsbildung interdisziplinär umgesetzt werden sollte. Ein spezifisches Fach wurde fast durchgehend vehement abgelehnt. Wie jedoch eine solche transversale oder fächerübergreifende Umsetzung konkret erfolgen soll und wie der drohenden Verantwortungsdiffusion entgegengewirkt werden kann, wurde nur am Rande diskutiert.

Eine Übertragung dieser Schlussfolgerung auf andere Kontexte ist nur beschränkt möglich. In der Schweizer Bildungslandschaft sind die gymnasialen Maturitätsschulen jene Bildungseinrichtungen des formalen Sektors, die über den höchsten Grad an Lehrfreiheit verfügen – mit Ausnahme der Hochschulen. In anderen Ländern sind die Lehrpläne auf der Sekundarstufe II viel stärker reguliert und es werden üblicherweise standardisierte Abschlussprüfungen durchgeführt. Nichtsdestotrotz zeigt sich auch in anderen Kontexten, dass Lehrpersonen einer Institutionalisierung von Menschenrechtsbildung im Rahmen von verbindlichen Lehrplänen kritisch gegenüberstehen. Infolgedessen ist auch dort mit den Phänomenen der Verantwortungsdiffusion und des unsystematischen Kompetenzerwerbs zu rechnen.

2. Wertebildung ja, explizite Menschenrechtsbildung nein: Überraschender als das klare Votum für die Beibehaltung der Lehrfreiheit sind die kontradiktorischen Positionen zum Thema Wertebildung und explizite Menschenrechtsbildung. Studien in anderen Kontexten, wie beispielsweise in Irland oder in Dänemark, liessen bereits im Vorfeld erahnen, dass grosse Vorbehalte gegen-

über einer expliziten Perspektive auf die Menschenrechte bestehen und stattdessen die ihnen zugrunde liegenden Werte betont werden. Dies hat sich in der vorliegenden Untersuchung bestätigt. Was jedoch verblüfft, ist die Argumentation der Lehrpersonen. Einerseits äusserten zahlreiche Lehrpersonen die Befürchtung, Menschenrechtsbildung könnte aufgrund des normativen Gehalts der Menschenrechte zu illegitimer Beeinflussung oder gar zu Indoktrination führen. Dies sei mit dem Bildungsauftrag der Gymnasien nicht oder nur schwer vereinbar. Andererseits bekräftigten oft dieselben Lehrpersonen, dass sie den Schülerinnen und Schülern bestimmte regulative Werte wie Respekt und Toleranz mitgeben und diese insbesondere durch ihr Vorbild vermitteln möchten. Aus menschenrechtlicher Perspektive vermag die Einschätzung nicht zu überzeugen, dass Werte, die von den einzelnen Lehrpersonen determiniert werden, weniger problematisch sind als jene, die auf einem anerkannten – in den Grundsätzen auch von den meisten Lehrpersonen nicht hinterfragten – Rahmen basieren, wie ihn die Menschenrechte bilden. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Menschenrechte von einigen Lehrpersonen als Bedrohung wahrgenommen werden, weil sie immer wieder instrumentalisiert und nur beschränkt durchgesetzt werden können. Gerade ein expliziter Ansatz zur Menschenrechtsbildung, der von vielen Lehrpersonen abgelehnt wird, würde es jedoch erlauben, diese Herausforderungen zu thematisieren und Werte zur Diskussion zu stellen. Erfolgt Menschenrechtsbildung ausschliesslich auf der alltagsgebundenen Ebene, ohne dass die gemachten Erfahrungen aktiv und explizit reflektiert werden, bietet sich diese Möglichkeit nicht.

Diese teilweise widersprüchlichen Aussagen stehen im Zusammenhang mit einem weiteren Aspekt, welcher von den Lehrpersonen ambivalent eingeschätzt wurde. Einerseits betonten sie, dass Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit des kritischen Denkens erwerben sollten. Andererseits verwarf ein Grossteil der Lehrpersonen die Idee einer transformativen Menschenrechtsbildung mit dem bereits diskutierten Argument der zu starken Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler. Gerade die transformative Menschenrechtsbildung ist es jedoch, welche den Vorwurf der Einseitigkeit besonders ernst nimmt und gesellschaftlichen Wandel herbeiführen möchte, indem Lernende zu kritischem Denken angeregt und nicht nur die bestehende Ordnung hinterfragt wird, sondern auch die Menschenrechte selbst.

Auch wenn das transformative Element der Menschenrechtsbildung nicht in allen Kontexten so umstritten ist, stellt sich die Frage der Definition von Zielen und der Wahl von pädagogischen Ansätzen auch dort. Die Überlegungen zur pädagogischen Umsetzung und zu möglichen Lösungsansätzen können folglich auch über die Grenzen von Deutschschweizer Gymnasien hinaus aufgenommen und weitergeführt werden.

3. Verschiedene Ausprägungen von Menschenrechtsbildung als Chance: Eine weitere Erkenntnis ist für die Weiterentwicklung von Menschenrechtsbildung zentral. Trotz vielfältiger Widerstände ist die grundsätzliche Bereitschaft

der Lehrpersonen vorhanden, Menschenrechtsbildung umzusetzen. Einige der Befragten sprachen sich sogar explizit für gezielte Bemühungen zur Stärkung derselben aus und diskutierten verschiedene Lösungsansätze. Dieses Potential kann genutzt werden, indem die Befürchtungen und Vorbehalte der Lehrpersonen ernst genommen werden. Eine Möglichkeit dazu besteht darin, die verschiedenen Ausprägungen, Ebenen und Methoden der Menschenrechtsbildung gezielt einzusetzen. Das in Abschnitt 8.3 weiterentwickelte Modell kann dabei helfen, der Realität des Schulalltags gerecht zu werden.

Das Modell kombiniert latente, alltagsgebundene, implizite und explizite Menschenrechtsbildung. Während explizite Menschenrechtsbildung explizite Bezüge zu den Menschenrechten und Menschenrechtswerten herstellt und sich sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrperson bewusst sind, dass sie sich in einem Menschenrechtsbildungsprozess befinden, fokussiert die implizite Menschenrechtsbildung menschenrechtsrelevante Themen. Das Instrument der impliziten Menschenrechtsbildung wird von der Lehrperson gezielt eingesetzt, um Menschenrechtswerte zu fördern und Schülerinnen und Schüler für menschenrechtsrelevante Themen zu sensibilisieren, ohne dass diese sich notwendigerweise bewusst sind, dass sie sich gerade Menschenrechtsbildungskompetenzen aneignen. Die alltagsgebundene Menschenrechtsbildung findet im Unterschied zur expliziten und zur impliziten Menschenrechtsbildung nicht in einem funktional-didaktisierten Lernkontext statt. Stattdessen nutzen Lehrpersonen Alltagserfahrungen, um menschenrechtsbezogene Lernprozesse anzustossen. Die Schülerinnen und Schüler sind sich folglich nicht bewusst, dass sie sich in einem Lernprozess befinden. Die latente Menschenrechtsbildung wiederum ist zwar in einem funktional-didaktisierten Bildungsprozess angesiedelt; weder Lehrpersonen noch Schülerinnen und Schüler sind sich jedoch bewusst, dass es sich dabei um einen Menschenrechtsbildungsprozess handelt. Die Menschenrechtsbildungskompetenzen, welche sich die Schülerinnen und Schüler in diesem Prozess aneignen, sind oft latent und manifestieren sich – wenn überhaupt – erst zu einem späteren Zeitpunkt.

In diesem Modell werden alltagsgebundene, latente und implizite Ansätze nicht als Hindernis, sondern als Chance für die Menschenrechtsbildung wahrgenommen. Es widerspiegelt ein schulisches Bildungssystem, welches die Schülerinnen und Schüler vom Kindergarten bis hin zur tertiären Bildung kontinuierlich fordert und fördert und sie in der Entwicklung von Wissen, Verständnis, Werten, Einstellungen und Fähigkeiten im Bereich der Menschenrechte unterstützt. Ausserdem fügt es sich in die Vision von lebenslangem Lernen ein, in welcher sich die schulische und ausserschulische Bildung komplementieren. Damit können die von den Lehrpersonen identifizierten Herausforderungen in der Umsetzung von Menschenrechtsbildung zumindest teilweise angegangen werden. Die Verbindung von alltagsgebundener, impliziter und expliziter Menschenrechtsbildung ermöglicht eine entwicklungsstandsgerechte Annäherung an die Menschenrechte, welche von einigen Lehrpersonen

als zu komplex und abstrakt für Gymnasialschülerinnen und -schüler eingestuft wurden.

Insgesamt kommt die Forscherin zum Schluss, dass die subjektiven Erfahrungen und Konzepte der Lehrpersonen ein determinierender Faktor für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung sind. Die Studie hat gezeigt, dass ein holistisches Verständnis von Menschenrechtsbildung unter den Lehrpersonen wenig verbreitet ist und dass die Lehrpersonen unterschiedliche Konzeptionen von zu erwerbenden Menschenrechtsbildungskompetenzen haben. Dies birgt das Risiko, dass Menschenrechtsbildung einseitig und nur von persönlich motivierten Lehrpersonen implementiert wird.

9.2 Ausblick

Wie Biesta im eingangs zitierten Abschnitt festhält, sind Lehrpersonen weder unbedeutend noch entbehrlich. Im Gegenteil. Sie sind in einem konstruktivistischen Lernverständnis ein wichtiger Faktor für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Damit Menschenrechtsbildung erfolgreich sein kann, müssen die Lehrpersonen von den Zielen der Menschenrechtsbildung überzeugt sein. Sie müssen motiviert sein, die Herausforderungen, welche die Menschenrechtsbildung mit sich bringt, anzupacken.

Der zentrale Gewinn dieser Studie besteht darin, dass sie die Sichtweisen von Lehrpersonen ans Licht bringt, welche nicht direkt beobachtet werden können. Durch die Rekonstruktion und Analyse von domänenspezifischen, personenbezogenen und kontextbezogenen Aspekten konnte ein umfassendes Bild von subjektiv geprägten Verständnissen, Einstellungen und Überzeugungen erarbeitet werden. Die Ergebnisse der Studie sind für den pädagogischen Alltag relevant, weil sie Hinweise darauf geben, wie Menschenrechtsbildung pädagogisch und methodisch weiterentwickelt werden kann und in welchen Bereichen institutionelle Massnahmen, Angebote der Aus- und Weiterbildung oder das Bereitstellen von unterstützenden Materialien notwendig sind. Ausserdem wurden im Rahmen dieser Studie einige Ideen für die pädagogische Umsetzung von Menschenrechtsbildung skizziert.

Die Untersuchung beleuchtet nur einen kleinen Bereich der schulischen Menschenrechtsbildung, bietet jedoch Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsprojekte. Um die Praxis und die Herausforderungen in der Umsetzung von Menschenrechtsbildung noch besser zu verstehen, sind weitere Untersuchungen angezeigt. So wurden die Sichtweisen zu den Menschenrechten nur am Rande diskutiert. Eine sorgfältige und aussagekräftige Erhebung der Verständnisse, Einstellungen und Überzeugungen zu Menschenrechten ist sehr aufwändig. Da eine solche den Rahmen der Studie gesprengt hätte, wurde bewusst darauf verzichtet. Nichtsdestotrotz konnten aus den vorhandenen Daten

einige diesbezügliche Schlussfolgerungen gezogen werden. Mit einigen Ausnahmen kann das Verständnis von Menschenrechten als Alltagstheorie eingestuft werden. Eine eingehende Auseinandersetzung mit den Menschenrechten schien nur bei einigen Lehrpersonen durch. Es konnten verschiedene Misskonzeptionen ausgemacht werden. Die meisten der befragten Lehrpersonen nehmen die Menschenrechte als Errungenschaft wahr und stellen sie nicht per se in Frage. Einige kritisierten jedoch Aspekte wie die Instrumentalisierung von Menschenrechten durch die Politik, die fehlende Um- und Durchsetzung und das Verständnis von Menschenrechten als universelles Konzept. Eine umfassende Untersuchung der Sichtweisen der Lehrpersonen zu den Menschenrechten könnte weitergehende Erkenntnisse zu ihren Sichtweisen zur Menschenrechts*bildung* hervorbringen und Hinweise für gezieltere Aus- und Weiterbildungsmassnahmen liefern. Ausserdem könnten Befragungen von Schülerinnen und Schülern sowie von Schulleitungen zu einem ganzheitlichen Bild schulischer Menschenrechtsbildung beitragen. Unterrichtsbeobachtungen könnten aufzeigen, wie sich die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler im Unterricht verhalten und inwiefern menschenrechtsbildungsspezifische didaktische Prinzipien und Methoden umgesetzt werden. Ausserdem sollten die Anstrengungen im Bereich der Wirkungsmessung vergrössert werden. Diesbezügliche Resultate sind nicht nur für die Weiterentwicklung von didaktischen Konzepten, Unterrichtsmaterialien und Aus- und Weiterbildungsprogrammen unabdingbar. Sie können auch – sofern sie positiv ausfallen – Lehrpersonen vom Nutzen von Menschenrechtsbildung überzeugen und einige bestehende Vorbehalte, wie beispielsweise die eigene Wirksamkeit und die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sich mit dem komplexen Thema Menschenrechte auseinanderzusetzen, abbauen.

Obwohl aufgrund der erhobenen Daten davon ausgegangen werden kann, dass bei den Lehrpersonen die grundsätzliche Bereitschaft vorhanden ist, Menschenrechtsbildung umzusetzen, ist ihre Skepsis gegenüber Anstrengungen zur Förderung von Menschenrechtsbildung aus unterschiedlichsten Gründen gross. Nichtsdestotrotz ist die Forscherin überzeugt, dass eine systematische Stärkung von Menschenrechtsbildung an Gymnasien notwendig ist und diese unausweichlich eine grössere Institutionalisierung mit sich bringt. Dieses Mehr an Struktur und an einheitlicheren Vorstellungen scheint unabdingbar, wenn Menschenrechtsbildung – wie in internationalen Dokumenten gefordert – nachhaltig in der schulischen Bildung verankert und umgesetzt werden soll.

Der Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen ist sehr allgemein gehalten und richtet Empfehlungen an die Kantone. Er definiert Bildungs- und Richtziele für die einzelnen Fächer, gemeinsame Grundkompetenzen sowie Handreichungen zur Umsetzung. Eine Verankerung der Ziele der Menschenrechtsbildung innerhalb der fächerübergreifenden Grundkompetenzen sowie Ausführungen zur Gestaltung einer menschenrechtsbasierten Lernumgebung im

Rahmen der Handreichungen zur Umsetzung würden einen wichtigen Beitrag der nationalen Bildungspolitik zur Förderung von Menschenrechtsbildung darstellen. Die Kantone und die einzelnen Schulen wären dadurch dazu angehalten, Massnahmen zur Verankerung der Menschenrechtsbildung in den kantonalen und schulspezifischen Lehrplänen zu treffen. Der Detailgrad dieser Verankerungen (z. B. Definition von Inhalten, Fachbezügen und Gefässen) würde vom jeweiligen bestehenden Lehrplan abhängen. Wichtig dabei ist, dass die Ausführungen eine flexible und anpassungsfähige Bildung ermöglichen und gleichzeitig so detailliert sind, dass eine Abstimmung mit den anderen Schulstufen erfolgt. Dadurch kann gewährleistet werden, dass sich die Menschenrechtsbildung an Gymnasien innerhalb des lebenslangen Lernens eingliedert und ein kontinuierlicher Lernprozess möglich ist. Nichtsdestotrotz sollte nach Ansicht der Autorin sichergestellt werden, dass Menschenrechtsbildung nicht überreguliert wird. Dies würde die von den Lehrpersonen als zentral eingeschätzte Autonomie einengen. Sie würden der Möglichkeit beraubt, den Unterricht gemäss ihren Überzeugungen und Fähigkeiten umzusetzen und diesen an die Interessen und den Entwicklungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler anzupassen.

Zentral für eine ganzheitliche Menschenrechtsbildung ist ausserdem, dass sie in möglichst vielen Fächern, fächerübergreifend und in der Lernumgebung umgesetzt wird. Es ist unwahrscheinlich, dass die Lehrpläne – insbesondere Lehrpläne, die den Lehrpersonen eine grosse Lehrfreiheit zugestehen – ausreichen, um diese Ganzheitlichkeit zu ermöglichen. Bemühungen, Menschenrechtsbildung umzusetzen, sollten innerhalb der Schule koordiniert werden. So werden unnötige Wiederholungen verhindert, wertvolle interdisziplinäre Zugänge ermöglicht und eine breite Themenfächerung sichergestellt. Diese Koordination kann verschiedene Formen annehmen. In den Gruppendiskussionen schlugen einige Lehrpersonen vor, eine Koordinationsstelle einzuführen, die Aktivitäten verschiedener Lehrpersonen im Bereich der Menschenrechte aufeinander abstimmt, Schulprojekte initiiert und durchführt sowie Materialien zur Verfügung stellt. Andere brachten die Idee ein, dass alle Lehrpersonen einer Klasse gegen Ende des alten Schuljahrs oder zu Beginn des neuen absprechen, welche Themen sie behandeln und welche Ziele sie verfolgen. Ein weiterer Vorschlag war, eine Handreichung für die einzelnen Fächer zu erarbeiten, beispielsweise in Form eines Handbuchs. Eine solche Handreichung ist umso mehr anzeigt, wenn die Empfehlung, Menschenrechtsbildung in allen Lehrplänen zu verankern, nicht oder nur unzureichend umgesetzt wird. Sie würde ausserdem den Bedenken der Lehrpersonen gegenüber neuen Verpflichtungen vorbeugen, da ein Handbuch keinen verbindlichen Charakter hat.

Die eingangs erwähnte Hattie-Studie zeigte, dass nebst den Lehrpersonen curriculäre Programme und Materialien für den Erfolg von Bildung determinierend sind. Auch andere Bildungsanliegen werden nicht im luftleeren Raum

umgesetzt, sondern bauen auf einer gemeinsamen Vision auf. Ein gut ausgearbeitetes, praxisorientiertes pädagogisches und didaktisches Konzept, welches auf den spezifischen Kontext der Schweizer Gymnasien abgestimmt und im lebenslangen Menschenrechtslernen eingebettet ist, kann massgeblich dazu beitragen, dass das vorhandene Potential genutzt wird. Das vorgeschlagene Modell verschiedener Ausprägungen von Menschenrechtsbildung kann dabei als Ansatzpunkt dienen. Dabei soll ein besonderes Gewicht auf kritische Ansätze gelegt werden, die nicht nur zum Hinterfragen von Machtbeziehungen im Sinne der transformativen Menschenrechtsbildung anregen, sondern auch die Menschenrechte selbst und die ihr zugrunde liegenden Werte unter die Lupe nehmen. Des Weiteren sollten bei der Gestaltung des Lernprozesses und der Schulorganisation die Rechte und Bedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigt werden. Ein solches didaktisches Konzept könnte Hilfestellungen für den Umgang mit der „Herausforderung Menschenrechte“ (vgl. Abschnitt 8.2), für die Definition der eigenen Rolle und für den Umgang mit schwierigen Lernsituationen bieten.

Des Weiteren sind praxisorientierte und gebrauchsfertige Unterrichtsmaterialien unerlässlich. Mehrere Lehrpersonen gaben an, ihnen seien nur wenige gute Materialien bekannt. Existierende Materialien sollten folglich einer Qualitätsprüfung unterzogen und in kompakter und übersichtlicher Weise zur Verfügung gestellt werden, zum Beispiel auf einem zentralen Server. Auf diesem könnten die Lehrpersonen auch untereinander selbst erstellte Arbeitsblätter und andere Ideen für den Unterricht und für Projekte austauschen. Angesichts der Tatsache, dass im Bereich der Bildung für Nachhaltige Entwicklung bereits solche Angebote bestehen, ist es jedoch nicht sicher, ob ein solches Angebot einen Mehrwert hätte und von den Lehrpersonen genutzt würde. Folglich sollten im Rahmen der Aus- und Weiterbildung ausgewählte Materialien gezielt verbreitet werden. Um bestehende Lücken zu füllen, sollten weitere Materialien entwickelt werden. So existieren gemäss den Lehrpersonen beispielsweise nur sehr wenige Unterrichtsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht und für die Besprechung aktueller Literatur. Bei der Entwicklung solcher Materialien ist unbedingt zu beachten, dass sie auf den in Abschnitt 3.2.1 diskutierten Prinzipien der Menschenrechtsbildung aufbauen und wenn möglich in einem partizipativen Prozess gemeinsam mit Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern entwickelt werden. Dass es Lehrpersonen gibt, die bereit sind, einen solchen Beitrag zur Weiterentwicklung von Menschenrechtsbildung zu leisten, haben die Gruppendiskussionen gezeigt.

Angesichts der zentralen Rolle, die Lehrpersonen für den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler spielen, sollte auch die Aus- und Weiterbildung unter die Lupe genommen werden. Diese bestimmt massgeblich, wie die Lehrperson ihren Lehr-, Bildungs- und Erziehungsauftrag umsetzen. Diverse Aussagen der befragten Lehrpersonen bestätigen, dass das Thema Menschenrechte und das Konzept der Menschenrechtsbildung in der Aus- und Weiterbildung

der Lehrpersonen quasi inexistent sind. In der Studie konnten zahlreiche Unsicherheiten und Misskonzepte zu den Zielen, den Inhalten und zur didaktischen Umsetzung von Menschenrechtsbildung sowie zu den Menschenrechten selbst festgestellt werden. Es ist anzunehmen, dass einige der genannten Widerstände, Ängste und Befürchtungen auf diese Unklarheiten zurückzuführen sind. Diese könnten durch gezielte Aus- und Weiterbildungsmassnahmen abgebaut werden. Ein besonderes Augenmerk sollte auf jene Facetten der Menschenrechte gelegt werden, die von den Lehrpersonen als herausfordernd identifiziert wurden: die Komplexität, die (vermeintliche) Abstraktheit, die umstrittene Gültigkeit und damit verbundene Kontroversen, die fehlende Umsetzung und eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten und die Selbstverständlichkeit. Dabei ist es angesichts der Ergebnisse dieser Studie wichtig, dass die Unteilbarkeit der Menschenrechte betont wird. Es sollte ausserdem aufgezeigt werden, dass Menschenrechte im Alltag eine wichtige Rolle spielen, aber auch politische Dimensionen nationalen und internationalen Ausmasses annehmen. Zudem sollten Aus- und Weiterbildungsangebote auf die Besonderheiten der Menschenrechtsbildung als Bildungskonzept eingehen. Dazu gehören nicht nur die Menschenrechte als Unterrichtsgegenstand, der von den Lehrpersonen als „besonders“ bezeichnet wurde, sondern auch Aspekte wie die Gestaltung der Lernumgebung, der Unterrichtsorganisation und der didaktischen Prinzipien. Die Lehrpersonen sollten die Ziele der Menschenrechtsbildung kennenlernen, wie sie in internationalen Dokumenten und in bestehenden didaktischen Konzepten definiert sind. Sie sollten sich ausserdem mit Methoden auseinandersetzen, welche die Grundsätze der Menschenrechtsbildung widerspiegeln und einen kritischen Ansatz ermöglichen.

Dies alleine wird jedoch für eine erfolgreiche Menschenrechtsbildung nicht ausreichen. Menschenrechtsbildung erfordert von den Lehrpersonen Mut. Mut, sich auf kontroverse Themen einzulassen. Mut, sich von den Schülerinnen und Schülern vorwerfen zu lassen, dass man selbst auch nicht immer im Sinne der Menschenrechte handelt oder sich nicht für Opfer von Menschenrechtsverletzungen einsetzt. Mut, das Wort Menschenrechte in den Mund zu nehmen, auch wenn dies von Mitmenschen belächelt oder kritisiert wird. Mut, sich selbst zu hinterfragen und die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, dies ebenfalls zu tun. Denn Menschenrechtsbildung ist nur Menschenrechtsbildung, wenn sie die Menschenrechte zum Unterrichtsgegenstand macht und das Ziel verfolgt, Menschenrechte für alle Menschen Realität werden zu lassen. Obwohl im Bereich der Methoden und des didaktischen Vorgehens unterschiedliche Wege wählbar sind, bleibt das grundlegende Ziel dasselbe: die Etablierung einer Kultur der Menschenrechte. Dieses Ziel stösst weiterhin auf Widerstand – bei Akteurinnen und Akteuren im Bereich der Bildung genauso wie in der breiteren Gesellschaft. Die Menschenrechtsbildung hat folglich noch viel Arbeit zu leisten.

Materialienverzeichnis

Internationale Verträge

Europäische Sozialcharta, 18. Oktober 1961, C.E.T.S. Nr. 035.

Europäische Sozialcharta (revidiert), 3. Mai1996, C.E.T.S. Nr. 163.

Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, 16. Dezember 1966, SR 0.103.1, 993 U.N.T.S. 3.

Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung, 21. Dezember 1965, SR 0.104, 660 U.N.T.S. 195.

Protokoll Nr. 1 zur Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten, 20. März 1952, C.E.T.S. Nr. 009.

Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen, 15. Dezember 1960, 429 U.N.T.S. 93.

Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe, 10. Dezember 1984, SR 0.105, 1465 U.N.T.S. 85.

Übereinkommen über die Rechte des Kindes, 20. November 1989, SR 0.107, 1577 U.N.T.S. 3.

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 13. September 2006, SR 0.109, 2515 U.N.T.S. 3.

Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau, 18. Dezember 1979, SR 0.108, 1249 U.N.T.S. 13.

Dokumente der Vereinten Nationen

CESCR, Committee on Economic, Social and Cultural Rights. (1999). General Comment no. 13 on the Right to Education, U.N. Doc. E/C.12/1999 (8. Dezember 1999).

CESCR, Committee on Economic, Social and Cultural Rights. (2009). List of Issues to be Taken up in Connection with the Consideration of the Second and Third Periodic Reports of Switzerland concerning the Rights Covered by Articles 1 to 15 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, U.N. Doc. E/C.12/CHE/Q/2–3 (4. Dezember 1999).

CESCR, Committee on Economic, Social and Cultural Rights. (2010). Consideration of Reports Submitted by States Parties under Articles 16 and 17 of the Covenant, Concluding Observations on Switzerland, U.N. Doc. E/C.12/CHE/CO/2–3 (29. November 2010).

Commission on Human Rights. (1996). Appendix, Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995–2004: Human Rights Education - Lessons for Life, U.N. Doc. A/51/506/Add.1 (12. Dezember 1996).

Commission on Human Rights. (2004). United Nations Decade for Human Rights Education (1995–2004): Report on Achievements and Shortcomings of the Decade and on Future United Nations Activities in this Area, Rep. of the High Commissioner for Human Rights on its Sixtieth Session, U.N. Doc. E/CN.4/2004/93, (25. Februar 2004).

CRC, Committee on the Rights of the Child. (2001). General Comment no. 1 on Article 29(1): The Aims of Education, U.N. Doc. CRC/GC/2001/1 (17. April 2001).

CRC, Committee on the Rights of the Child. (2015). Concluding Observations on the Combined Second to Fourth Periodic Reports of Switzerland, U.N. Doc. CRC/C/CHE/CO/2–4 (26. Februar 2015).
G.A. (2005). Annex Revised Draft Plan of Action for the first Phase (2005–2007) of the World Programme for Human Rights Education, UN Doc A/59/525/Rev.1 (2. März 2005).
G.A. Res. 217 (III) A, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (10. Dezember 1948).
G.A. Res. 1386 (XIV), Declaration on the Rights of the Child, U.N. Doc. A/4354 (20. November 1959).
G.A. Res. 2037 (XX), Declaration on the Promotion Among Youth of the Ideals of Peace, Mutual Respect and Understanding Between Peoples, U.N. Doc. A/RES/20/2037 (7. Dezember 1965).
G.A. Res. 57/254, United Nations Decade of Education for Sustainable Development, U.N. Doc. A/RES/57/254 (20. Dezember 2002).
G.A. Res. 59/113, World Programme for Human Rights Education, U.N. Doc. A/59/113 (10. Dezember 2004).
G.A. Res. 66/137, Erklärung über Menschenrechtsbildung und -ausbildung, U.N. Doc. A/RES/66/137 (19. Dezember 2011).
G.A. Res. 70/1, Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development, U.N. Doc. A/RES/70/1 (21. Oktober 2015).
Human Rights Council. (2010). Draft Plan of Action for the Second Phase (2010-2014) of the World Programme for Human Rights Education, U.N. Doc. A/HRC/15/28 (27. Juli 2010).
Human Rights Council. (2014). Plan of Action for the Third Phase (2015–2019) of the World Programme for Human Rights Education, U.N. Doc. A/HRC/27/28 (4. August 2014).
Human Rights Council. (2011). Report of the Open-ended Working Group on the Draft United Nations Declaration on Human Rights Education and Training on Its Twenty-Seventh Session, U.N. Doc. A/HRC/WG.9/1/3 (28. Januar 2011).
Human Rights Council Res. 31/21, Human Rights Education and Training, U.N. Doc. A/HRC/31/21 (24 March 2016).
World Conference on Human Rights, Vienna Declaration and Programme of Action, U.N. Doc. A/CONF.157/23 (25. Juni 1993).

Dokumente anderer internationalen Organisationen

Council of Europe. (2004/1995). *All Different all Equal. Education Pack.* (2. Aufl.). Budapest: Directorate of Youth and Sports, Council of Europe.
Council of Europe, OSCE/ODIHR, UNESCO & OHCHR (Hrsg.). (2009). *Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice.* Warsaw: OSCE/ODIHR.
Council of Europe Recommendation CM/Rec(2010)7, Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (11. Mai 2010).
ECRI, European Commission against Racism and Intolerance. (2009). ECRI-Bericht über die Schweiz, vierte Überwachungsperiode, CRI(2009)32 (9. September 2015).
OSCE, Organisation for Security and Cooperation in Europe. (2012). Guidelines on Human Rights Education for Secondary School Systems. Warsaw: OSCE.
UNESCO, Education 2030 Framework for Action, 38th session of UNESCO's General Conference (4. November 2015).

UNESCO, Recommendation concerning Education for International Understanding, Coope-ration and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, adopted by the General Conference at its eighteenth session (19. November 1974).
UNESCO, Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy, adopted by the General Conference at its twenty-eighth session in October – November 1995.
UNESCO 32 C/Res. 27, Strategy on Human Rights, General Conference of UNESCO, 32nd Session (16. Oktober 2003).
UNESCO. (2005). United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International Implementation Scheme, Doc. ED/DESD/2005/PI/01 (Oktober 2005).
UNESCO. (2013). Global Citizenship Education: An Emerging Perspective, Outcome Document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education, Doc. ED/2013/PSD/PHR/PI/4.
UNESCO. (2014a). *Shaping the Future We Want UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014). Final Report*. Paris: UNESCO.
UNESCO. (2014b). *Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Paris: UNESCO.
UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
UNESCO. (2017). Historical Efforts to Implement the UNESCO 1974 Recommendation on Education in Light of 3 SDGs Targets, Doc. ED/IPS/ESG/2017/01.

Schweizerische Gesetzgebung und Vereinbarungen

Bundesgesetz über die Berufsbildung, 13. Dezember 2002, SR 412.10 (1. Januar 2016).
Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich, 30. September 2011, SR 414.20 (1. Januar 2015).
Bundesverfassung, 18. April 1999, SR 101.
Gesetz über die Berufsbildung und die Mittelschulen (Sekundarstufe II) des Kantons Thurgau, 29. August 2007, RB 413.11 (1. Januar 2009).
Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat), 14. Juni 2007, Systematische Sammlung des interkantonalen Rechts im Bildungsbereich, 1.2.
St. Galler Mittelschulgesetz, 12. Juni 2016, sGS 215 (1. August 2016).
Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR), 16. Januar/15. Februar 1995, Systematische Sammlung des interkantonalen Rechts im Bildungsbereich 4.2.1.2.

Lehrpläne, Bildungsstandards und Massnahmenpläne

BBT, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. (2001). Rahmenlehrplan für den Sportunterricht an Berufsschulen, 17. Oktober 2001. Abgerufen von http://www.sbfi.admin.ch/berufsbildung/01587/01595/index.html.
BBT, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. (o. J.). Berufliche Grundbildung: Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht. Abgerufen von https://www.sbfi.admin.ch/

dam/sbfi/de/dokumente/rahmenlehrplan_fuerdenallgemeinbildendenunterrichtinderberuflich.pdf.

Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen. (2006). Lehrplan für das Gymnasium im Kan-ton St.Gallen, 21. Juni 2006. Abgerufen von http://www.schule.sg.ch/home/mittelschule/ausbildungsgaenge/gymnasium.html.

Bildungsdepartement des Kantons Thurgau. (2006). Lehrplan für die thurgauischen Maturi-tätsschulen, LTM 96. Abgerufen von https://www.ksr.ch/fileadmin/user_upload/Interna/Download_Dateien/ksr_1135_gms_ltm96_lehrplan.pdf.

CIIP, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). Plan d'études romand, 2010. Abgerufen von http://www.plandetudes.ch.

D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2014). Lehrplan 21, 31. Oktober 2014 (29. Februar 2016). Abgerufen von http://www.lehprlan21.ch.

EDI, Eidgenössisches Departement des Innern, EVD, Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement & EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2011). Chancen optimal nutzen. Erklärung 2011 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz. Abgerufen von https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/39420.pdf.

EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (1994). Rahmenlehr-plan für die Maturitätsschulen, 9. Juni 1994. Abgerufen von http://edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf.

EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2004). Rahmenlehr-plan für die Fachmittelschulen, 9. September 2004. Abgerufen von http://edudoc.ch/record/2033/files/5-1d.pdf.

EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2015). Nationale Bildungsziele für die obligatorische Schule: in vier Fächern zu erreichende Grundkompe-tenzen, Faktenblatt, 10. Juni 2015. Abgerufen von http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/grundkomp_faktenblatt_d.pdf.

SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (2001). Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität, 18. Dezember 2012. Abgerufen von http://www.sbfi.admin.ch/themen/01366/01379/01571/index.html?lang=de.

Schweizerische Eidgenossenschaft & EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2007). Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Massnahmenplan 2007–2014, 4. April 2007. Abgerufen von http://edudoc.ch/record/24772/files/massnahmenplan_BNE_d.pdf?ln=deversion=1.

Weitere offizielle Dokumente und Berichte

APF, Asia Pacific Forum of National Human Rights Institutions. (2013). *Human Rights Education. A Manual for National Human Rights Institutions*. Sydney: Asia Pacific Forum of National Human Rights Institutions.

APK, Aussenpolitischen Kommission des Ständerates. (2010). *Vereinbarkeit der revidierten Europäischen Sozialcharta mit der schweizerischen Rechtsordnung*, Postulat vom 12. Januar 2010, 10.3004. Abgerufen von https://www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaeft?AffairId=20103004.

BEMIS, Black and Ethnic Minority Infrastructure in Scotland. (2013). *A Review of Human Rights Education in Schools in Scotland*. Abgerufen von http://www.bemis.org.uk/documents/BEMIS%20HRE%20in%20Schools%20Report.pdf.

Bühlmann, C. (2003). *Unesco-Konvention gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen, Interpellation eingereicht im Nationalrat am 3. Oktober 2003,* 03.3556. Abgerufen von https://www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaeft?AffairId=20033556.

FRB, Fachstelle für Rassismusbekämpfung & BBT, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. (2010). *L'évaluation de la première phase (2005–2009) du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme (WPHRE), Conseils et questionnaire pour gouvernements, Réponse de la Suisse* (22. April 2010). Abgerufen von http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/FirstPhase/Pages/EvaluationWPHRE.aspx.

Gilli, Y. (2011). *Menschenrechte in der Schweiz, Interpellation eingereicht im Nationalrat am 23. Dezember 2011,* 11.4146. Abgerufen von https://www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaeft?AffairId=20114146.

Human Rights Centre. (2014). *Human Rights Education in Finland*. Abgerufen von http://www.ihmisoikeuskeskus.fi/@Bin/661634/HR+education+in+FIN_en.pdf_.pdf.

IHRC, Irish Human Rights Commission. (2011). *Human Rights Education in Ireland: an Overview*. Dublin: Irish Human Rights Commission.

IPE, Zentrum International Projects in Education. (2016). *2016 Report on the State of Citizenship and Human Rights Education in Europe.* Abberufen von https://www.coe.int/en/web/edc/switzerland.

QCA, Qualifications and Curriculum Authority. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final Report of the Advisory Group on Citizenship. (Crick Report)*. Abgerufen von http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf.

Stöckli, H. (2008). *Förderung der Menschenrechtsbildung, Interpellation eingereicht im Nationalrat am 19. März 2008*, 08.3149 Abgerufen von https://www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaeft?AffairId=20083149.

Schweizerische Eidgenossenschaft. (2012). *Mise en œuvre du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme, Questionnaire des Nations Unies, Réponse de la Suisse* (14. Mai 2012). Abgerufen von http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Education/Training/Correspondences/SwitzerlandMay2012.

Schweizerische Eidgenossenschaft.. (2013). *Committee on the Rights of the Child, Second, Third and Fourth Periodic Reports of States Parties Due in 2007: Switzerland, 23. Oktober 2013,* U.N. Doc. CRC/C/CHE/2–4 (30. Oktober 2013)

Schweizerische Eidgenossenschaft. (o. J.). *Réponses de la Suisse à la liste des points à traiter à l'occasion de l'examen des deuxième et troisième rapports périodiques de la Suisse concernant les articles 1er à 15 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels,* U.N. Doc. E/C.12/CHE/Q/2–3/Add.1.

SKBF, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Abgerufen von http://skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/bildungsbericht2014/bildungsbericht_2014.pdf.

Schreiber, J.-R. und Siege, H. (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) 2004–2015* (2. Aufl.). Bonn: Engagement Global gGmbH.

Schweizerische UNESCO-Kommission. (2013). *Konzept der UNESCO-assoziierten Schulen in der Schweiz*. Abgerufen von *http://www.unesco.ch/mit-wem/assoziierte-schulen.*

Dokumente von Nichtregierungsorganisationen und Stiftungen

Ad-hoc-Arbeitsgruppe NGO-Bericht. (2010). NGO-Report on the Second and Third Periodic Reports of Switzerland concerning the, International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (September 2010).

Forum Menschenrechte. (2006). Standards der Menschenrechtsbildung in Schulen. Berlin: Forum Menschenrechte.

éducation21. (2015). Verständnis von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Abgerufen von http://www.education21.ch/de/bne/was-ist-bne.

LRWC, Lawyers' Rights Watch Canada. (2011). The Right to Know Our Rights: International Law Obligations to Ensure International Human Rights Education and Training, Vancouver. Abgerufen von http://www.lrwc.org/the-right-to-know-our-rights-international-law-obligations-to-ensure-international-human-rights-education-and-training.

Netzwerk Kinderrechte Schweiz. (2014). Second and Third NGO Report to the Committee on the Rights of the Child (März 2014).

Stiftung Bildung und Entwicklung. (o.J.). Schlussbericht MR-Bildung. Schulischer Teil. unveröffentlicht.

Stiftung Bildung und Entwicklung & Arbeitsgemeinschaft der Hilfswerke. (1999). Rechte kennen. Rechte haben! Erprobte Menschenrechtsprojekte für alle Schulstufen. Zürich: blmv, Pestalozzianum.

Literaturverzeichnis

Adami, R. (2014a). *Human Rights Learning. The Significance of Narratives, Relationality and Uniqueness.* (PhD), Stockholm University, Stockholm.

Adami, R. (2014b). Re-Thinking Relations in Human Rights Education: The Politics of Narratives. *Journal of Philosophy of Education, 48*(2), 293–308.

Adami, R. (2014c). Toward Cosmopolitan Ethics in Teacher Education: An Ontological Dimension of Learning Human Rights. *Ethics and Education, 9*(1), 29–39.

Al-Daraweesh, F. (2013). Human Rights and Human Rights Education: Beyond the Conventional Approach. *In Factis Pax, 7*(1), 38–58.

Al-Daraweesh, F. & Snauwaert, D. T. (2013). Toward a Hermeneutical Theory of International Human Rights Education. *Educational Theory, 63*(4), 389–412.

Allenspach, D. (2013). Professionsverständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen der politischen Bildung. In K.-P. Hufer & D. Richter (Hrsg.), *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Perspektiven politischer Bildung* (S. 217–228). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Allenspach, D. (2014). Verständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen von politischer Bildung: Annahmen und Befunde. In B. Ziegler (Hrsg.), *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung* (S. 14–36). Zürich/Chur: Rüegger.

Altrichter, H., Zuber, J. & Helm, Ch. (2017). Schule aus Sicht verschiedener Akteure. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule* (S. 125–139). Wiesbaden: Springer VS.

Amatea, E. S., Cholewa, B. & Mixon, K. A. (2012). Influencing Preservice Teachers' Attitudes About Working With Low-Income and/or Ethnic Minority Families. *Urban Education, 47*(4), 801–834.

Anderson, Ch., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S. & Sullivan, J. L. (1997). Divergent Perspectives on Citizenship Education: A Q-Method Study and Survey of Social Studies Teachers. *American Educational Research Journal, 34*(2), 333–364.

Archibugi, D. (2012). Cosmopolitan Democracy: A Restatement. *Cambridge Journal of Education, 42*(1), 9–20.

Arendt, H. (1994). *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil.* New York: Penguin Books.

Audigier, F. (2005). Demokratie-Erziehung, Menschenrechte und Zivilgesellschaft. In Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF (Hrsg.), *Demokratie leben—Demokratie lernen* (S. 25–38). Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R.. (2000). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School. *Teaching and Teacher Education, 16*(3), 277–293.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes Towards Integration/Inclusion: a Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Bajaj, M. (2011a). Human Rights Education: Ideology, Location and Approaches. *Human Rights Quarterly, 33*(2), 481–508.

Bajaj, M. (2011b). Teaching to Transform, Transforming to Teach: Exploring the Role of Teachers in Human Rights Education in India. *Educational Research, 53*(2), 201–221.

Bajaj, M. (2012a). From "Time Pass" to Transformative Force: School-based Human Rights Education in Tamil Nadu, India. *International Journal of Educational Development, 32*(1), 72–80.

Bajaj, M. (2012b). *Schooling for Social Change: the Rise and Impact of Human Rights Education in India*. New York: Continuum.

Bajaj, M., Cislaghi, B. & Mackie, G. (2016). *Advancing Transformative Human Rights Education: Appendix D to the Report of the Global Citizenship Commission.* Abgerufen von http://dx.doi.org/10.11647/OBP.0091.13.

Banks, J. A. (2010). Human Rights, Diversity and Citizenship Education. In F. Waldron & B. Ruane (Hrsg.), *Human Rights Education: Reflections on Theory and Practice* (S. 43–66). Dublin: The Liffey Press.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 29–54). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Baxi, U. (1994). *Human Rights Education: The Promise of the Third Millennium?* Vorgetragen an Conference of the United Nations Member States and Non-Governmental Organisations, New York. Abgerufen von http://www.pdhre.org/dialogue/third_millenium.html.

Beiter, K. D. (2006). *The Protection of the Right to Education by International Law: Including a Systematic Analysis of Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights* (Band 82). Leiden/Boston: Martinus Nijhoff Publishers.

Bergold, J. B. & Breuer, F. (1987). Methodologische und methodische Probleme bei der Erforschung der Sicht des Subjekts. In J. B. Bergold & U. Flick (Hrsg.), *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung* (S. 20–52). Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.

Berliner, D. C. (1992). The Nature of Expertise in Teaching. In F. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Hrsg.), *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis* (S. 227–248). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Bhopal, K. (2011). „This Is a School, it's not a Site“: Teachers' Attitudes towards Gypsy and Traveller Pupils in Schools in England, UK. *British Educational Research Journal, 37*(3), 465–483.

Biedermann, H., Oser, F., Konstantinidou, L. & Widorski, D. (2010). *Staatsbürgerinnen und Staatsbürger von morgen: Zur Wirksamkeit politischer Bildung in der Schweiz. Ein Vergleich mit 37 anderen Ländern*. Abgerufen von http://edudoc.ch/record/87080/files/zu10096.pdf.

Biedermann, H. & Reichenbach, R. (2009). Die empirische Erforschung der politischen Bildung und das Konzept der politischen Urteilskompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik, 55*(6), 872–886.

Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Lear-ning, and the Politics of Citizenship.* Rotterdam/Boston/Taipeh: SensePublishers.

Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.

Blömeke, S. (2009). Voraussetzungen bei der Lehrperson. In Karl-Heinz Arnold, Uwe Sandfuchs & Jürgen Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2., aktualisierte Aufl., S. 122–126). Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB.

Blömeke, S. (2011). Zum Verhältnis von Fachwissen und unterrichtsbezogenen Überzeugungen bei Lehrkräften im internationalen Vergleich. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 395–411). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blömeke, S. (2012). Does Greater Teacher Knowledge Lead to Student Orientation? The Relationship between Teacher Knowledge and Teacher Beliefs. In J. König (Hrsg.), *Teachers' Ped-*

agogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change (S. 15–36). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Blömeke, S. (2014). Framing the Enterprise: Benefits and Challenges of International Studies on Teacher Knowledge and Teacher Beliefs –- Modeling Missing Links. In S. Blömeke, F.-J. Hsieh, G. Kaiser & W. H. Schmidt (Hrsg.), *International Perspectives on Teacher Knowledge, Beliefs and Opportunities to Learn. TEDS-M Results* (S. 3–18). Dordrecht/Heidelberg/New York/London: Springer.

Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review, 19*(1), 3–10.

Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit.* (Band 1): Reinbek: Rowohlt.

Bohnsack, R. (2013). Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 205–218). München: Beltz Juventa.

Bohnsack, R. & Przyborski, A. (2007). Gruppendiskussionsverfahren und Focus Group. In R. Buber & H. H. Holzmüllller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung* (S. 491–506). Wiesbaden: Gabler.

Bosse, S., Henke, T., Jäntsch, Ch., Lambrecht, J., Vock, M., Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik 1*, 103–116.

Boulton, M. J. (1997). Teachers' Views on Bullying: Definitions, Attitudes and Ability to Cope. *British Journal of Educational Psychology, 67*(2), 223–233.

Brander, P., De Witte, L., Ghanea, N., Gomes, R., Keen, E., Nikitina, A. & Pinkeviciute, J. (2012). *COMPASS. Manual for Human Rights Education with Young People* (2. überarbeitete Aufl.). Strasbourg: Council of Europe.

Bravc, E., Nicoletti, I., Philipp, S. & Starl, K. (2011). *Menschen.Rechte.Bildung. Eine Qualitative Evaluation von Menschenrechtsbildung in allgemeinbildenden höheren Schulen.* Graz. Abgerufen von www.etc-graz.at/typo3/fileadmin/user_upload/ETC-Hauptseite/Programm/Aktuelles/aktuell_ab_201108/M-R-B-Bericht2011-Web.pdf.

Bromley, P.. (2011). Multiculturalism and Human Rights in Civic Education: the Case of British Columbia, Canada. *Educational Research, 53*(2), 151–164.

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Band 3, S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.

Bromme, R. (2014/1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Reprint in der Reihe Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik* (Band 7). Münster: Waxmann.

Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2006). Die Erziehenden und Lernenden. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.

Bron, J. & Thijs, A. (2011). Leaving it to the Schools: Citizenship, Diversity and Human Rights Education in the Netherlands. *Educational Research, 53*(2), 123–136.

Burridge, N, Buchanan, J. & Chodkiewicz, A. (2014). Human Rights and History Education: An Australian Study. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(3).

Burridge, N., Chodkiewicz, A., Payne, A. M., Oguro, S., Varnham, S. & Buchanan, J. (2013). *Human Rights Education in the School Curriculum,* Sydney. Abgerufen von https://www.uts.edu.au/sites/default/files/HREReportFinal22July.pdf.

Bynum, G. L. (2012). Immanuel Kant's Account of Cognitive Experience and Human Rights Education. *Educational Theory, 62*(2), 185–201.

Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 709–725). New York/London: Macmillan Library Reference USA/Prentice Hall International.

Cardenas, S. (2005). Constructing Rights? Human Rights Education and the State. *International Political Science Review, 26*(4), 363–379.

Carrington, B. & Troyna, B.. (1988). Children and Controversial Issues. In B. Carrington & B. Troyna (Hrsg.), *Children and Controversial Issues. Strategies for the Early and Middle Years of Schooling* (S. 1–10). London/New York/Philadelphia: The Falmer Press.

Casas, F., Saporiti, A., González, M., Figuer, C., Rostan, C., Sadurní, M., . . . Rago, M.. (2006). Children's Rights from the Point of View of Children, their Parents and their Teachers: A Comparative Study between Catalonia (Spain) and Il Molise (Italy). *The International Journal of Children's Rights, 14,* 1–76.

Cassidy, C., Brunner, R. & Webster, E.. (2014). Teaching Human Rights? „All Hell Will Break Loose!". *Education, Citizenship and Social Justice, 9*(1), 19–33.

Castro, A. J. (2013). What Makes a Citizen? Critical and Multicultural Citizenship and Preservice Teachers' Understanding of Citizenship Skills. *Theory and Research in Social Education*(2), 219–246.

Çayır, K. & Bağlı, M. T. (2011). „No-one Respects them Anyway": Secondary School Students' Perceptions of Human Rights Education in Turkey. *Intercultural Education, 22*(1), 1–14.

Chong, Y. K, Kwok, H. & Law, Y.-K. (2010). Addressing Human Rights Education Deficits in the Changing Political Order in Hong Kong. In Hurights Osaka (Hrsg.), *The State of Human Rights Education in Northeast Asian School Systems: Obstacles, Challenges, Opportunities* (S. 6–21)*,* Hurights Osaka.

Cicchelli, T. & Cho, S.-J. (2007). Teacher Multicultural Attitudes: Intern/Teaching Fellows in New York City. *Education and Urban Society, 39*(3), 370–381.

Covell, K., Howe, R. B. & McNeil, J. K. (2010). Implementing Children's Human Rights Education in Schools. *Improving Schools, 13*(2), 117–132.

Covell, K., Leary, J. L. & Howe, R. B. (2002). Introducing a New Grade 8 Curriculum in Children's Rights. *The Alberta Journal of Educational Research, 48*(4), 302–313.

Coysh, J. (2014). The Dominant Discourse of Human Rights Education: A Critique. *Journal of Human Rights Practice, 6*(1), 89–114.

Coysh, J. (2017). *Human Rights Education and the Politics of Knowledge.* London/New York: Routledge.

Da Rin, S. & Künzli, S. (2006). *Forschungsbericht zur explorativen Studie „Umsetzung von politischer Bildung in der Volksschule".* Zürich. Abgerufen von https://phzh.ch/MAPortrait_Data/101246/2/forschungsbericht_politbildung-in-der-volksschule1.pdf.

Dann, H.-D. (1989). Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7(2), 247–254.

Davies, L. (2010). The Potential of Human Rights Education for Conflict Prevention and Security. *Intercultural Education, 21*(5), 463–471.

De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331–353.

De Corte, E., Op't Eynde, P., Depaepe, F. & Verschaffel, L. (2010). The Reflexive Relation Between Students' Mathematics-related Beliefs and the Mathematics Classroom Culture. In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Hrsg.), *Personal Epistemology in the Classroom. Theory, Research, and Implications for Practice* (S. 292–327). Cambridge: CUP.

Decara, C. (2014). *Mapping of Human Rights Education in Danish Schools – Condensed Version*. Abgerufen von http://www.humanrights.dk/files/media/dokumenter/udgivelser/mapping_of_hre_in_danish_schools.pdf.

Dewey, J. (1994). *Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier* (2. Aufl.). Radford VA: Klett-Cotta.

Di Giulio, A. (2004). *Die Idee der Nachhaltigkeit im Verständnis der Vereinten Nationen. Anspruch, Bedeutung, Schwierigkeiten*. Münster: LIT.

Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.

Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, Tex: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Edelmann, D. (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft* (S. 235–249). Weinheim/Basel: Beltz.

Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie* (6., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.

Edelmann, W. (2007). Wissen und Handeln in der Erziehung zu einem demokratischen Bewusstsein. Eine kognitionspsychologische Annäherung. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung* (S. 181–192). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Edelstein, W., Krappmann, L. & Student, S. (Hrsg.). (2014). *Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation.* Schwalbach: Debus Pädagogik.

Eis, A., Lösch, B., Schröder, A. & Steffens, G. (2015). Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung. *Journal für politische Bildung, 4*, 94–96.

Feige, J., Günther, M., Hildebrand, B., Mitwalli, J., Niendorf, M., Reitz, S. & Rudolf, B. (2016). *Materialien für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen.* Deutsches Institut von Menschenrechte. Abgerufen von http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Unterrichtsmaterialien/Menschenrechte_Materialien_fuer_die_Bildungsarbeit_mit_Jugendlichen_und_Erwachsenen.pdf.

Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: the Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education, 20*, 3–56.

Fichten, W. (1993). *Unterricht aus Schülersicht. Die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht* (Band 562). Frankfurt a. M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang.

Fischer, F., Lange, D. & Oeftering, T. (2017). Was ist politische Bildung? Qualitative Forschung in der Politikdidaktik am Beispiel einer explorativen Studie zu den Vorstellungen von Lehramtsstudierenden über politische Bildung. In M. Aloe & T. Oeftering (Hrsg.), *Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrerausbildung* (S. 256–282). Baden-Baden: Nomos.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: an Introduction to Theory and Research*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Fives, H. & Buehl, M. M. (2010). Teachers' Articulation of Beliefs about Teaching Knowledge: Conceptualizing a Belief Framework. In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Hrsg.), *Personal Epistemology in the Classroom: Theory, Research, and Implications for Practice* (S. 470–515). Cambridge: CUP.

Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring Cleaning for the Construct of Teachers' Beliefs. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *Individual Differences and Cultural and Contextual Factors, APA Educational Psychology Handbook* (Band 2, S. 471–499). Washington DC: American Psychological Association.

Flick, U. (1987). Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In J. B. Bergold & U. Flick (Hrsg.), *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung* (S. 247–262). Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.

Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. London: SAGE.
Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.
Flick, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411–423). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
Flowers, N. (2003). What is Human Rights Education? In (unbekannt) (Hrsg.), *A Survey of Human Rights Education*. Hamburg: Bertelsmann.
Flowers, N. (2004). How to Define Human Rights Education? A Complex Answer to a Simple Question. In Viola Georgi & Michael Seberich (Hrsg.), *International Perspectives in Human Rights Education*. Gütersloh: Bertelsmann.
Flowers, N. (2017). Afterword. In M. Bajaj (Hrsg.), *Human Rights Education. Theory, Research, Praxis* (S. 317–333). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
Fountain, S. (1999). Peace Education in UNICEF. *Working Paper UNICEF*. New York: Education Section Programme Division UNICEF.
Freire, P. (1972/1993). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Sheed and Ward.
Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham/Boulder/New York/Oxford: Rowman & Littlefield.
Frensch, P. A. & Rünger, D. (2003). Implicit Learning. *Current Directions in Psychological Science, 12*(1), 13–18.
Fritzsche, K.-P. (2008). What Do Human Rights Mean for Citizenship Education? *Journal of Social Science Education, 6*(2), 40–49.
Fritzsche, K.-P. (2009). *Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten* (2. Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
Fritzsche, K.-P. (2010). Menschenrechtsbildung als politische Bildung. *POLIS – Das Magazin für Politische Bildung, 3*, 6–8.
Fritzsche, K.-P. (2013). Zum Verhältnis von Menschenrechtsbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Gemeinsamkeiten verstehen und gestalten. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 36*(1), 34–40.
Fritzsche, K.-P. (2016). *Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten* (3. aktualisierte und erweiterte Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
Fritzsche, K.-P. (2017a). Implizite Menschenrechtsbildung: Defizit- oder Ressourcenperspektive. In K.-P. Fritzsche, P. G. Kirchschläger & T. Kirchschläger, *Grundlagen der Menschenrechtsbildung* (S. 206–210). Schwalbach: Wochenschau.
Fritzsche, K.-P. (2017b). Menschenrechtskultur – Was wir darunter verstehen, warum wir sie brauchen und wie wir sie durch Bildung (mit)gestalten können. In K.-P. Fritzsche, P. G. Kirchschläger & T. Kirchschläger, *Grundlagen der Menschenrechtsbildung* (S. 81–126). Schwalbach: Wochenschau.
Froese-Germain, B., Riel, R. & Théoret, P. (2013). *Human Rights Education in Canada. Results from a CTF Teacher Survey*, Ottawa. Abgerufen von http://www.ctf-fce.ca/Research-Library/HumanRightsEducation_WEB.pdf.
Gerber, P. (2008). *From Convention to Classroom: The Long Road to Human Rights Education.* (PhD), University of Melbourne, Melbourne.
Gerber, P. (2010a). Growing a Better Future Through Human Rights Education. In H. Sykes (Hrsg.), *Future Justice: Future Leaders* (S. 180–207). Abgerufen von http://www.futureleaders.com.au/book_chapters/Future_Justice/Paula_Gerber.php.
Gerber, P. (2010b). Human Rights Education: A Slogan in Search of a Definition. In S. Joseph & A. McBeth (Hrsg.), *Research Handbook on International Human Rights Law* (S. 541–566). Cheltenham/Northampton: Edward Elgar.

Gerdes, J. & Bittlingmayer, U. H. (2017). Menschenrechtsbildung als Thema der politischen Bildung. In M. Gloe und T. Oeftering (Hrsg.), *Perspektiven auf Politikunterricht heute* (S. 179–184). Baden-Baden: Nomos.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Bern: Huber.

Grammes, T. (2014). Kontroversität. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4. Aufl., Band 69, S. 266–274). Schwalbach: Wochenschau.

Groeben, N. (1988). Explikation des Konstrukts „Subjektive Theorie". In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S. 17–23). Tübingen: Francke.

Groeben, N. & Scheele, B. (2010). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 151–165). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hartinger, A., Kleickmann, T. & Hawelka, B. (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(1), 110–126.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.

Hattie, J. A. C. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. Abingdon/New York: Routledge.

Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinsteig – Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik, 1*, 86–102.

Hellmich, F., Görel, G. & Schwab S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik 1*, 67–85.

Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Band 3, S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.

Henkenborg, P. (2005). Empirische Forschung zur politischen Bildung – Methoden und Ergebnisse. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (3. Aufl., Band 32, S. 48–61). Schwalbach: Wochenschau.

Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. New York/Abingdon: Routledge.

Himmelmann, G. (2010). Brückenschlag zwischen Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen und Politischer Bildung. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (S. 19–30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hopf, C. (2012). Forschungsethik und qualitative Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl., S. 589–600). Reinbek: Rowohlt.

Hombach, K. (2017). Jugendliche und Schule: Zur Sicht von Jugendlichen auf Schule und Lehrer*innen. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule* (S. 191–203). Wiesbaden: Springer VS.

Hormel, U. & Scherr, A. (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interfraktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Howe, R. B. & Covell, K. (2010). Miseducating Children about Their Rights. *Education, Citizenship and Social Justice, 5*(2), 91–102.

Hüls, A. & Schneider, J. (Hrsg.). (2015). *Schule aus Schülersicht: ein Feedback über die Neuerungen in Unterricht und Schule.* Berlin: Cornelsen.

Hung, R. (2012). Being Human or Being a Citizen? Rethinking Human Rights and Citizenship Education in the Light of Agamben and Merleau-Ponty. *Cambridge Journal of Education, 42*(1), 37–51.

Hung, R. (2014). Toward an Affective Pedagogy of Human Rights Education. *Journal of Pedagogy, 5*(1), 48–64.

Jerome, L., Emerson, L., Lundy, L. & Orr, K. (2015). *Teaching and Learning about Child Rights: a Study of Implementation in 26 Countries*. Belfast/Genf. Abgerufen von http://www.unicef.org/crc/files/CHILD_RIGHTS_EDUCATION_STUDY_final.pdf.

Jones, T. S. (2006). Combining Conflict Resolution Education and Human Rights Education: Thoughts for School-based Peace Education. *Journal of Peace Education, 3*(2), 187–208.

Jung, E. (2010). *Kompetenzerwerb: Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit*. München: Oldenbourg.

Kagan, D. M. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist, 27*(1), 65–90.

Kaletsch, C. & Altenburg van Dieken, M. (2014). Klassenrat - Basis für Kinderrechte und Demokratie an der Schule. In W. Edelstein, L. Krappmann & S. Student (Hrsg.), *Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation* (S. 118–130). Schwalbach: Debus Pädagogik.

Keating, A., Hinderliter Ortloff, D. & Philippou, S. (2009). Citizenship Education Curricula: the Changes and Challenges Presented by Global and European Integration. *Journal of Curriculum Studies, 41*(2), 145–158.

Keet, A. (2012). Discourse, Betrayal, Critique. The Renewal of Human Rights Education. In C. Roux (Hrsg.), *Safe Spaces Human Rights Education in Diverse Contexts* (S. 7–28). Dordrecht: Springer.

Keet, A. (2015). It is Time: Critical Human Rights Education in an Age of Counter-hegemonic Distrust. *Education as Change, 19*(3), 46–64.

Keet, A. (2017). Does Human Rights Education Exist? *International Journal of Human Rights Education, 1*(1) Article 6.

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften.

Kepenekci, Y. K. (2005). A Study of Effectiveness of Human Rights Education in Turkey. *Journal of Peace Education, 2*(1), 53–68.

Kerber-Ganse, W. (2009). *Die Menschenrechte des Kindes: die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak: Versuch einer Pespektivenverschränkung*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.

Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W. & Burge, B. (2011). ICCS 2009 European Report. Civic Knowledge, Attitudes, and Enagement among Lower-secondary Students in 24 European Countries. Amsterdam: IEA.

Kesici, S. (2008). Democratic Teacher Beliefs according to the Teacher's Gender and Locus of Control. *Journal of Instructional Psychology, 35*(1), 62–69.

Kidger, J., Gunnell, D., Biddle, L., Campbell, R. & Donovan, J. (2010). Part and Parcel of Teaching? Secondary School Staff's View on Supporting Student Emotional Health and Well-being. *British Educational Research Journal, 36*(5), 919–935.

Kirchner, V. (2015). Subjektive Sichtweisen als fachdidaktisches Forschungsfeld: Schüler- und Lehrervorstellungen in der ökonomischen Bildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 16*(2), 56–76.

Kirchner, V. (2016). *Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Kirchschläger, P. G., Kirchschläger, T. & Suter, C. (2015). Étude sur l'éducation scolaire en matière de droits de l'homme en Suisse, en particulier sur le plan d'études romand, Studie des Schweizerischen Kompetenzzentrums für Menschenrechte. Bern: SKMR.

Kiwan, D. (2005). Human Rights and Citizenship: an Unjustifiable Conflation? *Journal of Philosophy of Education, 39*(1), 37–50.

Klee, A. (2008). *Entzauberung des Politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klee, A. (2010). Vorstellungen von Politiklehrerinnen und -lehrern und ihre Bedeutung für die Entwicklung einer Didaktik der Demokratie. In Dirk Lange & Gerhard Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (S. 295–306). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kleining, G. (2005). Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (3. Aufl., S. 11–22). Weinheim: PVU.

Koenig, S. (2012). Human Rights as a Way of Life. *UN Chronicle, XLIX*(3). Abgerufen von http://unchronicle.un.org/article/human-rights-way-life.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development* (Band 1). San Francisco: Harper & Row.

Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review, 42*, 449–496.

Kolb, D. A. (2015/1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River: Pearson Education.

Kollenrott, A. I. (2008). *Sichtweisen auf deutsch-englisch bilingualen Geschichtsunterricht. Eine empirische Studie mit Fokus auf interkulturelles Lernen* (Band 13). Frankfurt a. M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang.

König, J. (2007). *Welche Merkmale sollte eine „gute" Lehrkraft haben? Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern der zehnten Klasse.* Berlin: Humboldt Universität. Abgerufen von http://edoc.hu-berlin.de.

König, J. (2012). Teachers' Pedagogical Beliefs: Current and Future Research. In J. König (Hrsg.), *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change* (S. 7–13). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Krappmann, L. (2006). The Rights of the Child as a Challenge to Human Rights Education. *Journal of Social Science Education, 5*(1).

Krappmann, L. (2007). Kinder- und Menschenrechte – ein Zugang für Jugendliche zur Politik? In H. Biedermann, F. Oser & C. Quesel (Hrsg.), *Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung: Studien und Entwürfe* (S. 45–58). Zürich/Chur: Rüegger.

Krause, T. (2013). *Schulische Kinderrechtsbildung in Deutschland. Eine Untersuchung zur Umsetzung des Art. 42 KRK im deutschen Schulwesen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 241–261). Münster/New York: Waxmann.

Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research* (5. Aufl.). Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage.

Krüger, H. (1983). Gruppendiskussionen: Überlegungen zur Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit aus der Sicht der Betroffenen. *Soziale Welt, 34*(1), 90–109.

Kuckartz, U. (2010a). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, U. (2010b). Typenbildung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 553–568). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: der Einstieg in die Praxis* (2., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kühberger, C. (2009). Welches Wissen benötigt die politische Bildung? *Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen (Infromationen zur Politischen Bildung), 30*, 52–56.

Kuhn, H.-W. (2011). Menschenrechtspädagogik und politische Bildung - Sieben Fallbeispiele. In T. Oeftering & W. Schwendemann (Hrsg.), *Menschenrechtsbildung und Erinnerungslernen* (S. 153–183). Berlin: LIT.

Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2011). *Gruppendiskussionen: Ein Praxis-Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kumar, R. & Hamer, L. (2013). Preservice Teachers' Attitudes and Beliefs Toward Student Diversity and Proposed Instructional Practices. *Journal of Teacher Education, 64*(2), 162–177.

Künsting, J., Billich, M. & Lipowsky, F. (2009). Der Einfluss von Lehrerkompetenz und Lehrerhandeln auf den Schulerfolg von Lernenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 655–667). Weinheim/Basel: Beltz.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Mit 27 Tabellen* (2. Aufl., S. 261–282). Heidelberg: Springer Medizin-Verlag.

Kunze, A. B. (2009). Gert Sommer, Jost Stellmacher: Menschenrechte und Menschenrechtsbildung (Rezension). *Socialnet*. Abgerufen von https://www.socialnet.de/rezensionen/9058.php

Künzli David, C. (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule.* Bern: Haupt.

Künzli David, C. & Bertschy, F. (2013). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Kompetenzen und Inhaltsbereiche. In B. Overwien & H. Rode (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe* (S. 35–46). Opladen/Berlin/Toronto: Babara Budrich.

Kuran, K. (2014). Teacher Perspectives on Civic and Human Rights Education. *Educational Research and Reviews, 9*(10), 302–322.

Kurth-Buchholz, E. (2011). *Schülermitbestimmung aus Sicht von Schülern und Lehrern. Eine vergleichende Untersuchung an Gymnasien in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.

Kyriacou, C., Avramidis, E., Stephens, P. & Werler, T. (2013). Social Pedagogy in Schools: Student Teacher Attitudes in England and Norway. *International Journal of Inclusive Education, 17*(2), 192–204.

Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.

Lange, D. (2004). Alltagsorientierte politische Bildung. Vom politikfernen Alltag zur Alltagspolitik. *kursiv, 1*, 36–43.

Lange, D. (Hrsg.) (2007). *Konzeptionen politischer Bildung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Leenders, H., Veugelers, W. & de Kat, E. (2008). Teachers' Views on Citizenship Education in Secondary Education in The Netherlands. *Cambridge Journal of Education, 38*(2), 155–170.

Legewie, H. (1994). Globalauswertung von Dokumenten. In A. Boehm, A. Mengel & T. Muhr (Hrsg.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 177–182). Konstanz: Universitäts-Verlag Konstanz.

Leinhardt, G. & Greeno, J. G. (1986). The Cognitive Skill of Teaching. *Journal of Educational Psychology, 78*(2), 75–95.

Leithäuser, T. & Volmerg, B. (1977). Die Entwicklung einer empirischen Forschungsperspektive aus der Theorie des Alltagsbewusstseins. In T. Leithäuser (Hrsg.), *Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins* (S. 11–162). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Lenhart, V. (2006). *Pädagogik der Menschenrechte* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

LePage, P., Akar, H., Temli, Y,, Şen, D., Hasser, N. & Ivins, I.. (2011). Comparing Teachers' Views on Morality and Moral Education: a Comparative Study in Turkey and the United States. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 366–375.

Leung, Y. W. & Lo, Y. L.. (2012). Are Liberal Studies Teachers Ready to Prepare Human Rights Respecting Students? A Portrait of Teachers' Attitudes Towards Human Rights. *Intercultural Education, 23*(4), 341–358.

Leung, Y. W., Yuen, T. W. W. & Chong, Y. K. (2011). School-based Human Rights Education: Case Studies in Hong Kong Secondary Schools. *Intercultural Education, 22*(2), 145–162.

Lohmann, G. (2012). Umweltzerstörung. In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 438–443). Stuttgart/Weimar: J. G. Metzler.

Loos, P. & Bohnsack, R. (2013). *Dokumentarische Methode: Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen: Barbara Budrich.

Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung* (Band 5). Opladen: Leske + Budrich.

Maio, G. R. & Haddock, G. (2009). *The Psychology of Attitudes and Attitude Change*. London: SAGE.

Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.

Marshall, H. (2009). Educating the European Citizen in the Global Age: Engaging with the Post-National and Identifying a Research Agenda. *Journal of Curriculum Studies, 41*(2), 247–267.

Mayerhofer, W. (2009). Das Fokusgruppeninterview. In R. Buber & H. H. Holzmülller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen* (2. Aufl., S. 477–490). Wiesbaden: Gabler.

Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183–206). Wien u.a.: Lit.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.

Mayring, P. (2005). Psychologie. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (3. Aufl., S. 33–35). Weinheim: PVU.

Mayring, P. (2008). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Meinefeld, W. (2012). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl., S. 265–275). Reinbek: Rowohlt.

Meintjes, G. (1997). Human Rights Education as Empowerment: Reflections on Pedagogy. In G. J. Andreopoulos & R. P. Claude (Hrsg.), *Human Rights Education for the Twenty-first Century* (S. 64–79). Philadelphia, Pa.: University of Pennsylvania.

Melton, G. B. (1980). Children's Concepts of Their Rights. *Journal of Clinical Child Psychology, 9*(3), 186.

Messina, C. & Jacott, L. (2013). An Exploratory Study of Human Rights Knowledge: a Sample of Kindergarten and Elementary School Pre-service Teachers in Spain. *Human Rights Review, 14*(3), 213–230.

Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). (2011). *Grounded Theory Reader* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mienert, M. & Pitcher, S. (2011). *Pädagogische Psychologie. Theorie und Praxis des lebenslangen Lernens* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mihr, A. (2004). Demokratie, Menschenrechtskultur und Menschenrechtsbildung in Deutschland. In C. Mahler & A. Mihr (Hrsg.), *Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven* (S. 219–232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mihr, A. (2009). Global Human Rights Awareness, Education and Democratization. *Journal of Human Rights, 8*(2), 177–189.

Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis* (3. Aufl.). Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapur: Sage.

Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Oldenbourg: De Gruyter.

Monaghan, C. & Spreen, C. A. (2017). From Human Rights to Global Citizenship Education: Movement, Migration, Conflict and Capitalism in the Classroom. In J. Zanda und S. Ozdowski, *Globalisation, Human Rights Education and Reforms* (S. 35–54). Dordrecht: Springer Science+Business Media.

Monaghan, C., Spreen, C. A. & Hillary, A. (2017). A Truly Transfroamtive HRE: Facing our Current Challenges, *International Journal of Human Rights Education, 1*(1) Article 4.

Moon, R. (2009). *Teaching World Citizenship: The Cross-National Adoption of Human Rights Education in Formal Schooling*. (PhD), Stanford University.

Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (2. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.

Müller, L. (2001). *Didaktik der Menschenrechte. Beiträge zur didaktischen Strukturierung von Menschenrechtserziehung in der Schule aus theoretischer und empirischer Perspektive.* (PhD), Universität Trier.

Müller, L. (2009) Human Rights Education in German Schools and Post-Secondary Institutions: Results of a Study. In Human Rights Education Associates (Hrsg.), *Research in Human Rights Education Papers: Vol. 2*: Human Rights Education Associates.

Müller, L. & Weyand, B. (2004). Wirkung von Menschenrechtsbildung. Ergebnis empirischer Forschung in Deutschland. In C. Mahler & A. Mihr (Hrsg.), *Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Munroe, A. & Pearson, C. (2006). The Munroe Multicultural Attitude Scale Questionnaire: A New Instrument for Multicultural Studies. *Educational and Psychological Measurement, 66*(5), 819–834.

Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies, 19*(4), 317–328.

Neuweg, G. H. (2000). Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. *Unterrichtswissenschaft, 28*(3), 197–217.

Niessen, M. (1977). *Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie, Methodenbegründung, Anwendung.* München: Wilhelm Fink.

Nölle, K. (1993). *Schülerinnen und Schüler über Schule – Subjektive Sichtweisen und ihre Relevanz für pädagogisches Handeln. Theorie und Praxis eines Versuchs handlungsorientierter pädagogischer Forschung*. Frankfurt a. M.: Haag + Herchen.

o. A. (2005). Do We Need Explicit Human Rights Education? Comparing Human Rights Education with Civic, Intercultural, Diversity and Tolerance Education. *Workshop with Prof. Katarina Tomasevski, German Institute for Human Rights*.

Oberle, M., Weschenfelder, E. & Weisseno, G. (2013). Motivationale Orientierungen angehender und praktizierender Politiklehrkräfte. In A. Besand (Hrsg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung* (S. 55–67). Taunus: Schwalbach.

Oberle, M., Weschenfelder, E. & Weisseno, G. (2014). Beliefs als Element professioneller Kompetenz bei Politiklehrkräften in Deutschland. In B. Ziegler (Hrsg.), *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung.* (S. 124–137). Zürich/Chur: Rüegger.

Osanloo, A. F. (2009). Civic Responsibility and Human Rights Education: a Pan-educational Alliance for Social Justice. *Intercultural Education, 20*(2), 151–159.

Oser, F. (2003). Fehlende politische Bildung – ein Ärgernis. Oder: Was könnte politische Bildung sein? In F. Oser & H. Biedermann (Hrsg.), *Jugend ohne Politik* (S. 223–234). Zurich/Chur: Rüegger.

Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Oser, F. & Biedermann, H. (Hrsg.). (2003). *Jugend ohne Politik.* Zurich/Chur: Rüegger.

Oser, F. & Reichenbach, R. (1999). *Schlussbericht zum Mandat „Politische Bildung in der Schweiz“*. Abgerufen von http://edudoc.ch/record/465/files/STUB11A.pdf

Osler, A. (2011). Teacher Interpretations of Citizenship Education. National Identity, Cosmopolitan Ideals, and Political Realities. *Journal of Curriculum Studies, 43*(1), 1–24.

Osler, A. (2013). Education Policy, Human Rights, Citizenship and Cohesion. In R. Brooks, M. McCormack & K. Bhopal (Hrsg.), *Contemporary Debates in the Sociology of Education* (S. 39–56). Houndmills/New York: Palgrave Macmillan.

Osler, A. (2015). Human Rights Education, Postcolonial Scholarship, and Action for Social Justice. *Theory and Research in Social Education, 43*(2), 244–274.

Osler, A. (2016). *Human Rights and Schooling. An Ethical Framework for Teaching Social Justice*. New York: Teachers College Press.

Osler, A. & Starkey, H. (2010). *Teachers and Human Rights Education*. Stoke-on-Trent: Trentham.

Osler, A. & Yahya, C. (2013). Challenges and Complexity in Human Rights Education: Teachers' Understandings of Democratic Participation and Gender Equity in Postconflict Kurdistan-Iraq. *Education Inquiry, 4*(1).

Ötsch, B. (2012). Menschenrechtsbildung aus psychologischer Perspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 15*(2), 345–361.

Oulton, C., Day, V., Dillon, J. & Grace, M. (2004). Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education, 30*(4), 489–507.

Overwien, B. (2009). Globales Lernen, Menschenrechte und politische Bildung. In T. Oeftering (Hrsg.), *Texte zur Menschenrechtspädagogik* (S. 65–70). Münster: LIT.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307–332.

Patterson, N., Doppen, F. & Misco, T. (2012). Beyond Personally Responsible: A Study of Teacher Conceptualizations of Citizenship Education. *Education, Citizenship and Social Justice, 7*(2), 191–206.

Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2017). Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit von (migrationsbedingt) mehrsprachigen Lehrkräften - Ergebnisse einer international vergleichenden Studie. In M. Oberlechner, C. Trültzsch-Wijnen & P. Duval (Hrsg.), *Migration bildet* (S. 159–168). Baden-Baden: Nomos.

Pehm, R. (2003). Menschenrechte als Dekorationsmaterial? Eine Polemik zur schulischen Menschenrechtsbildung in Österreich. *time-Diskussionspapier, 1.*

Pehm, R. (2008). *Schulische Menschenrechtsbildung in Österreich: Eine empirische Analyse auf der Grundlage von 56 Praxisbeispielen,* Wien. Abgerufen von http://www.politik-lernen.at/dl/sqkoJKJKomkknJqx4KJK/studie_gesamt.pdf.

Perrig, W. J. (1996). Implizites Lernen. In J. Hoffmann & W. Kintsch (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Band 7, S. 203–234). Göttingen: Hogrefe.

Piaget, J. (1936/1999). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde* (Band 1). Stuttgart: Klett.

Piaget, J. (1974). *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde* (Band 2). Stuttgart: Klett.

Plantilla, J. R. (2008). Context of Human Rights Education in Asian Schools. *Human Rights Education in Asian Schools, XI*, 179–195.

Polat, S. & Ogay Barka, T. (2012). Multiculturalism and Intercultural Education: a Comparative Study with a Sample of Swiss and Turkish Candidate Teachers. *World Applied Sciences Journal, 18*(9), 1180–1189.

Pollock, F. (1955). *Gruppenexperiment*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.

Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig, T. & Rivera, L. (1998). Development and Initial Score Validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey. *Educational and Psychological Measurement, 58*(6), 1002–1016.

Potvin, M. & Benny, J.-A. (2013). *Children's Rights Education in Canada. A Particular Look at the Quebec School System,* Toronto: Unicef Canada.

Prieto, L. R. (2012). Initial Factor Analysis and Cross-Validation of the Multicultural Teaching Competencies Inventory. *Journal of Diversity in Higher Education, 5*(1), 50–62.

Print, M., Ugarte, C., Naval, C. & Mihr, A. (2008). Moral and Human Rights Education: The Contribution of the United Nations. *Journal of Moral Education, 37*(1), 115–132.

Przyborski, A. & Riegler, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 436–448). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rasmussen, M. L. (2012). The Human Rights Education Toolbox. A Practitioner's Guide to Planning and Manging Human Rights Education. Copenhagen: The Danish Institute for Human Rights.

Rapoport, A. (2010). We Cannot Teach what we Don't Know: Indiana Teachers Talk about Global Citizenship Education. *Education, Citizenship and Social Justice, 5*(3), 179–190.

Reardon, B. A. (1997). Human Rights as Education for Peace. In G. J. Andreopoulos & R. P. Claude (Hrsg.), *Human Rights Education for the Twenty-first Century* (S. 21–34). Philadelphia, Pa.: University of Pennsylvania Press.

Reardon, B. A. (2015). Human Rights Learning: Pedagogies and Politics of Peace. In B. A. Reardon & D. T. Snauwaert (Hrsg.), *Betty A. Reardon: A Pioneer in Education for Peace and Human Rights* (S. 145–164). o. A.: Springer.

Reichenbach, R. (1999). Abandoning the Myth of Exceptionality: On Civic Education in Switzerland. In J. Torney-Purta, J. Schwille & J.-A. Amadeo (Hrsg.), *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project* (S. 557–582). Amsterdam: IEA.

Reichertz, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Reinders, H. (2015). Interview. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden* (2. Aufl., S. 93–108). Wiesbaden: Springer VS.

Reinhardt, S. (2014). Handlungsorientierung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4. Aufl., S. 275–283). Schwalbach: Wochenschau.

Reitz, R. & Rudolf, B. (2014). *Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik,* Berlin. Abgerufen von http://www.institut-

fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Studie_Menschenrechtsbildung_fuer_Kinder_und_Jugendliche_barrierefrei.pdf.

Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl. S. 642–661). Münster: Waxmann.

Richardson, V. (1996). The Role fo Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2. Aufl., S. 102–119). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record, 105*(9), 1623–1640.

Rinaldi, S. (2016). Educating to Act Decently: Can Human Rights Education Foster Socially Just Democracy? In P. R. Carr, P. L. Thomas, B. Porfilio & J. Gorlewski (Hrsg.), *Democracy and Decency. What Does Education Have to Do with It?* (S. 197–212). Charlotte: Information Age.

Robinson, C. (2016). Translating Human Rights Principles into Classroom Practices: Inequities in Educating about Human Rights. *The Curriculum Journal*, 1–14.

Rohlfs, C. (2011). *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Röhr-Sendlmeier, U. M., Käser, U. & Wolf, T. (2007). Das Lernen komplexer sprachlicher Strukturen: Lernerfolg und Verbalisierbarkeit von Stilmitteln nach explizitem, implizitem und inzidentellem Lernen. *Zeitschrift für angewandte Linguistik, 47*(1), 17–39.

Ruane, B., Waldron, F., Maunsell, C., Prunty, A., O'Reilly, M., Kavanagh, A. M. & Pike, S. (2010). „Bringing Alive the Spirit of Human Rights“: Irish Teachers’ Understanding of and Dispositions towards Human Rights and Human Rights Education. In F. Waldron & B. Ruane (Hrsg.), *Human Rights Education: Reflections on Theory and Practice* (S. 158–181). Dublin: The Liffey Press.

Ruck, M. D., Keating, D. P., Abramovitch, R. & Koegl, C. J. (1998). Adolescents’ and Children’s Knowledge about Rights: Some Evidence for how Young People View Rights in their own Lives. *Journal of Adolescence, 21*(3), 275–289.

Russell, S. G. & D. F. Suárez. (2017). Symbol and Substance: Human Rights Education as an Emergent global Institution. In M. Bajaj (Hrsg.), *Human Rights Education. Theory, Research, Praxis* (S. 19–46). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Salber, W. (2006/1969). *Wirkungseinheiten*. Bonn: Bouvier.

Salber, W. (2009/1965). *Morphologie des seelischen Geschehens*. Bonn: Bouvier.

Sales Ciges, A. & Garcia Lopez, R. (1998). Teacher Training with a View Towards Developing Favourable Attitudes Regarding Intercultural Education and Cultural Diversity. *European Journal of Intercultural Studies, 9*(1), 63–77.

Schäffter, O. (1999a). Implizite Alltagsdidaktik. In R. Arnold, W. Gieseke & E. Nuissl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches. Festschrift für Horst Seibert zum 60. Geburtstag* (S. 89–102). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Schäffter, O. (1999b). Lernen – ein Grundbegriff pädagogischer Praxis. In A. Mörchen & M. Tolksdorf (Hrsg.), *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung* (Band 29, S. 89–102). Bielefeld: Bertelsmann.

Schoenfeld, A. H. (1983). Beyond the Purely Cognitive: Belief Systems, Social Cognitions, and Metacognitions as Driving Forces in Intellectual Performance. *Cognitive Science, 7*, 329–363.

Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a Theory of Teaching-in-Context. *Issues in Education, 4*(1), 1–94.

Schoenfeld, A. H. (2011). Toward Professional Development for Teachers Grounded in a Theory of Decision Making. *ZDM Mathematics Education, 43*, 457–469.

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapur: Sage.

Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung, 15*(1), Art. 18. Abgerufen von http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185.

Schubarth, W. (2010). Die „Rückkehr der Werte“. Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung. In W. Schubarth, K. Speck & H. Lynen von Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven* (S. 21–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schulz, M., Mack, B. & Renn, O. (Hrsg.). (2012). *Fokusgruppen in der emprischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schulz, W., Ainley, J. & Fraillon, J. (2011). ICCS 2009 Technical Report. Amsterdam: IEA.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). ICCS 2009 International Report. Civic Knowledge, Attitudes, and Enagement among Lower-secondary Students in 38 Countries. Amsterdam: IEA.

Schulz, W. & Sibberns, H. (2004). IEA Civic Education Study Technical Report. Amsterdam: IEA.

Schwarz, V. & Sutter, A. (2004). Schweiz: Die Menschenrechte in der Bildung. In C. Mahler & A. Mihr (Hrsg.), *Menschenrechtsbildung. Bilanz und Prespektiven* (S. 181–190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sehrer, A. (2013). *Sichtweisen erfolgreicher Schulleiter. Eine Analyse zur Führung von Good-Practice-Schulen im Übergang Schule – Beruf in der internationalen Bodenseeregion* (Band 3). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Seifried, J. (2009). *Unterricht aus Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Sembill, D. & Seifried, J. (2009). Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 345–354). Weinheim/Basel: Beltz.

Shaull, R. (1972/1993). Foreword. In Paulo Freire (Hrsg.), *Pedagogy of the Oppressed*. London: Sheed and Ward.

Shechtman, Z. (2002). Validation of the Democratic Teacher Belief Scale (DTBS). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 9*(3), 363–377.

Siebert, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim/Basel: Beltz.

Smith, A., Fountain, S. & McLean, H. (2002). *Civic Education in Primary and Secondary Education in the Republic of Serbia. An Evaluation of the First Year, 2001–2002, and Recommendations,* Belgrad. Abgerufen von http://www.unicef.org/evaldatabase/index_14389.html.

Sommer, G. & Stellmacher, J. (2009). *Menschenrechte und Menschenrechtsbildung. Eine psychologische Bestandesaufnahme*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, P. P., Neville, H. A., Mobley, M., Wright, C. V., . . . Navarro, R.. (2011). The Multicultural Teaching Competency Scale: Development and Initial Validation. *Urban Education, 46*(3), 440–464.

Starkey, H. (2012). Human Rights, Cosmopolitanism and Utopias: Implications for Citizenship Education. *Cambridge Journal of Education, 42*(1), 21–35.

Steffens, U. & Höfer, D. (2014). Die Hattie-Studie. *sqa – Schulqualität Allgemeinbildung*: Bundesministerium für Bildung und Frauen.

Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim/München: Juventa.

Steinke, I. (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl., S. 319–331). Reinbek: Rowohlt.

Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an Evaluation. *Educational Review, 36*(2), 121–129.

Straka, G. A. & Macke, G. (2005). *Lern-Lehr-Theoretische Didaktik* (3. Aufl.). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Struthers, A. (2015a). *Building Blocks for Improving Human Rights Education within Initial Teacher Education in Scotland,* Warwick. Abgerufen von https://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/law/research/centres/chrp/publications/building_blocks_report.pdf.

Struthers, A. (2015b). Human Rights Education: Educating about, through and for Human Rights. *The International Journal of Human Rights, 19*(1), 53–73.

Struthers, A. (2016). Human Rights: A Topic Too Controversial for Mainstream Education? *Human Rights Law Review, 16*, 131–162.

Sutter, A. (1998). Menschenrechtsbildung in der Schweiz. Eine Bestandesaufnahme. *Kurzfassung der Auswertung einer Fragebogen-Umfrage in den Bereichen allgemeine Weiterbildung, Nichtregierungsorganisationen, Universitäten, Polizei, Medien, Entwicklungszusammenarbeit, Sozialarbeit* (2. Aufl.). Bern: Akademie für Menschenrechte.

Takeda, S. (2012). Human Rights Education in Japan: an Historical Account, Characteristics and Suggestions for a Better-balanced Approach. *Cambridge Journal of Education, 42*(1), 83–96.

Tawil, S. (2013). Education for „Global Citizenship“: A Framework for Discussion. *UNESCO Education Research and Foresight (ERF) Working Papers Series, 7*.

Taylor, M. (1994). Overview of Values Education in 26 European Countries. In M. Taylor (Hrsg.), *Values Education in Europe: A Comparative Overview of a Survey of 26 Countries in 1993* (S. 1–66). Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.

Thornberg, R. (2008). Values Education as the Daily Fostering of School Rules. *Research in Education, 80*, 52–62.

Thornberg, R. & Oğuz, E. (2013). Teachers’ Views on Values Education: a Qualitative Study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research, 59*, 49–56.

Thornberg, R. & Oğuz, E. (2016). Moral and Citizenship Educational Goals in Values Education: A Cross-cultural Study of Swedish and Turkish Student Teachers’ Preferences. *Teaching and Teacher Education, 55*, 110-121.

Tibbitts, F. (2002). Understanding What We Do: Emerging Models for Human Rights Education. *International Review of Education, 48*(3), 159–171.

Tibbitts, F. (2005). Transformative Learning and Human Rights Education: Taking a Closer Look. *Intercultural Education, 16*(2), 107–113.

Tibbitts, F. (2012). *Human Rights Education and Advancing the Mission of Human Rights NGOs. An Analysis Based on Case Studies of Amnesty International’s Efforts in Ten Countries.* (PhD), Otto von Guericke Universität Magdeburg, Magdeburg.

Tibbitts, F. (2017). Evolution of Human Rights Education Models. In M Bajaj (Hrsg.), *Human Rights Education. Theory, Research, Praxis* (S. 69–95). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Tibbitts, F. & Fritzsche, K.-P. (2006). Editorial: International Perspectives of Human Rights Education (HRE). *Journal of Social Science Education, 5*(1).

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen,* Amsterdam.

Torney-Purta, J., Oppenheim, A. N. & Farnen, R. F. (1975). *Civic Education in Ten Countries: An Empirical Study*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Türling, J. M. (2014). *Die professionelle Fehlerkompetenz von (angehenden) Lehrkräften. Eine empirische Untersuchung im Rechnungswesenunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.

Ty, R. (2011). Social Injustice, Human Rights-based Education and Citizens' Direct Action to Promote Social Transformation in the Philippines. *Education, Citizenship and Social Justice, 6*(3), 205–221.

Unger, T. (1997). *Bildungsidee und Bildugnsverständnis. Eine grundlagentheoretische Analyse und empirische Fallstudie zum Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen.* Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Vogl, S. (2014). Gruppendiskussion. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 581–586). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Wade, R. C. (1994). Conceptual Change in Elementary Social Studies: A Case Study of Fourth Graders' Understanding of Human Rights. *Theory and Research in Social Education, 22*(1), 74–95.

Waldron, F., Kavanagh, A.-M., Kavanagh, R. , Maunsell, C., Oberman, R., O'Reilly, M. … Ruane, B. (2011). *Teachers, Human Rights and Human Rights Education: Knowledge, Perspectives and Practices of Primary School Teachers in Ireland*. Dublin: The Centre for Human Rights and Citizenship Education.

Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: Springer VS.

Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In Siegfried Schiele & Herbert Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 179–180). Stuttgart: Klett.

Weinert, F. E. (1996). „Der gute Lehrer", „die gute Lehrerin" im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit? *Beiträge zur Lehrerbildung, 14*(2), 141–151.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim/Basel: Beltz.

Weinert, F. E., Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1990). Unterrichtsexpertise – Ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 173–206). Braunschweig: Copy-Center Colmsee.

Weisseno, G., Weschenfelder, E. & Oberle, M. (2013). Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen. In K.-P. Hufer & D. Richter (Hrsg.), *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Perspektiven politischer Bildung* (S. 187–202). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Weisseno, G., Weschenfelder, E. & Oberle, M. (2015). Überzeugungen, Fachinteresse und professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Politik. In G. Weisseno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 139–154). Wiesbaden: Springer.

Weschenfelder, E. (2014). *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen*. Wiesbaden: Springer VS.

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal, 41*(2), 237–269.

Wild, E. & Möller, J. (2015). *Pädagogische Psychologie. Mit 27 Tabellen* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin-Verlag.

Winter, R. (2010). Symbolischer Interaktionismus. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 73–93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wiswede, G. (2004). *Latentes Lernen* Sozialpsychologie-Lexikon. München/Wien: Oldenbourg.

Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a. M./New York: Campus.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialfor-schung/Forum: Qualitative Social Research, 1*(1), Art. 22.

Zembylas, M. (2015). Foucault and Human Rights: Seeking the Renewal of Human Rights Education. *Journal of Philosophy of Education, 0*(0), 1–14.

Zembylas, M. (2016a). Political Depression, Cruel Optimism and Pedagogies of Reparation: Questions of Criticality and Affect in Human Rights Education. *Critical Studies in Education*, 1–17.

Zembylas, M. (2016b). Toward a Critical-Semantical Orientation in Human Rights Education. *Educational Philosophy and Theory*.

Zembylas, M., Charalambous, P., Lesta, S. & Charalambous, C.. (2015). Primary School Teachers' Understandings of Human Rights and Human Rights Education (HRE) in Cyprus: An Exploratory Study. *Human Rights Review, 16*(2), 161–182.

Zimmer, H. (2011). Menschenrechtsbildung im internationalen und deutschen Kontext. In G. Steffens & E. Weiss (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2011. Menschenrechte und Bildung* (Band 2011, S. 195–211). Frankfurt a. M.: Lang.

Anhang

Anhang A: Leitfaden für die Gruppendiskussionen

Fragestellung: Welche Sichtweisen zur Menschenrechtsbildung haben Lehrpersonen?

- Wie definieren die Lehrpersonen Menschenrechtsbildung?
- Welche Einstellungen haben die Lehrpersonen zur Menschenrechtsbildung?
- Welche Chancen und Herausforderungen orten die Lehrpersonen in der Umsetzung von Menschenrechtsbildung?

Gruppengrösse: 4–6 Lehrpersonen

Dauer: 2 Stunden

Material:

- Kamera
- Vorlage Definition MRB
- Diktiergerät
- Moderationskarten für Themen
- Namensschilder (Vornamen)
- Doppelseitige Klebestreifen
- Vorlage Diskussionsprotokoll
- Becher
- Stifte (Flipchart und „normal“)
- Getränke
- Weisse A4-Blätter
- Einverständniserklärungen

Erklärungen zum Leitfaden:

- Die fett markierte Fragen sind Kernfragen und sollten in jedem Fall gestellt werden.
- Fragen in kursiv können zur Vertiefung der Diskussion gestellt werden.
- Fett markiere Vignetten sollten in jedem Fall verwendet werden.
- Vignetten in kursiv können verwendet werden, wenn die Diskussion stagniert.

Fragen	Moderationshinweise und Vignetten	Zeit	Forschungsabsicht
	Einleitung		
Vorstellen Moderatorin.		5'	
Einführung: • Thema; Aufnahme; Vertraulichkeit • Gesprächsregeln (kein richtig/falsch; Respekt; etc.).	Überprüfen, ob alle Einwilligungserklärungen unterzeichnet sind.		
	Warm-up		
Vorstellungsrunde: Name; Fächer.		10'	
Erfahrungen mit MRB in der Schule?			Einstieg ins Thema; Interpretation nachfolgender Fragen, ev. erste Erkenntnisse.
	Definition		
Was bedeutet für Sie MRB? • Ziele, Methoden, Themen • Welche Kompetenzen soll MRB vermitteln? • Unterscheidung von anderen Bildungsformen (Bsp: Politische Bildung, interkulturelle Bildung, BNE?) • Bekanntheit von Dokumenten und Initiativen zur MRB.	Die TN notieren zuerst individuell Stichworte, danach Diskussion im Plenum**.**	20'	Sind LP mit dem Konzept MRB vertraut? Haben sie ein holistisches Verständnis der MRB? (wie) unterscheiden sie MRB von anderen Bildungsformen?
Arbeitsdefinition MRB aufzeigen, diskutieren.	**Arbeitsdefinition auf Tisch auslegen,** dabei auf Aussagen der TN eingehen.		Erarbeiten einer gemeinsamen Definition von MRB

Fragen	Moderationshinweise und Vignetten	Zeit	Forschungsabsicht
	Einstellungen		
Wie sehen Sie die Rolle der LP/Schule in der Umsetzung von MRB? • Wie waren Erfahrungen mit MRB (Link zu Warm-up)? • Weshalb bisher keine MRB (Link zu Warm-up*)?*	Vorsicht: hier geht es um subjektive Einstellungen, deshalb Gefahr der Stigmatisierung.	50'	Subjektive Einstellungen und Haltungen der LP.
Auf Ebene der Schule: Was macht für Sie ein gutes Schulklima aus? • *Welche* Rolle spielen dabei SuS? LP? • Gibt es an Ihrer Schule eine Menschenrechtscharta? Was halten Sie davon? • Welche Mitwirkungsmöglichkeiten sollen SuS haben? Was halten Sie von SuS-Räten?	Link zum blauen Kreis machen.	*20'*	• KR in der Schule: Welches Bild haben LPs von Kindern (*right-holders* oder schutzbedürftig)? • Welche Rolle spielen LP? Nehmen sie sich selbst als *duty bearers* wahr?
Auf Ebene der Schulfächer: Finden Sie, dass MRB in die Schulfächer integriert werden sollte? • Fächer • *Welche* Fächer *sind für die MRB besonders/nicht geeignet?* • *Welche Rolle soll MRB in „nicht MR-affinen Fächern“ spielen?* • *Möglichkeit, in Zukunft MRB in Unterricht zu integrieren?* • *Soll MRB als separates Fach unterrichtet werden?* • Welche Lehrmethoden? • Welche Inhalte sollen in der MRB behandelt werden? Weshalb? • *Bürgerliche und politische Rechte? WSK-Rechte? Kollektive Rechte?* • *Herkunft, Universalität, Kritik an MR?* • *Wie? Explizit/implizit?* • *Welche Themen besonders relevant in Schweizer Schulen?*	Zum Einstieg Diaman-ten-diagramm legen nach Wichtigkeit von MR-Themen, *ev. Ergänzung der Inhalte, ev. nachfragen, aufgrund welcher Kriterien sie Themen auswählen.*	*30'*	• Gibt es Inhalte, die weniger bliebt sind als andere? Eher expliziter oder impliziter Ansatz? • Wird MRB als „allgemeines Anliegen“ oder eher als Verantwortung einzelner Fachgruppen betrachtet?

Fragen	Moderationshinweise und Vignetten	Zeit	Forschungsabsicht
	Rahmenbedingungen		
Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein? • *LP, Zeit, Finanzen, Lehrmittel, Aus- und* Weiterbildung, politisches Umfeld, Erziehungsberechtigte • Widerstände? Durch wen? Mit welchen Argumenten? • Konkrete Änderungen *notwendig?*	Möglicherweise wurde dieser Aspekt bereits angesprochen. Falls ja, rekapitulieren und wo notwendig ergänzende Fragen stellen.	20’	Externe Faktoren
	Abschluss		
Rekapitulation der Kernaussagen, Rückfrage ob dies das Verständnis/ die Aussagen der TN widerspiegelt.		15’	
Dank, Verabschiedung.			

Anhang B: Kategoriensystem

Hauptkategorie Verständnis von Menschenrechtsbildung

Beschreibung: Definition von MRB aus Sicht der LP, inkl. Ziele und Inhalte. Dazu gehören u. a:

- Aussagen zum eigenen Verständnis von Menschenrechtsbildung;
- Aussagen zum Begriff Menschenrechtsbildung;
- Rückmeldungen zur Arbeitsdefinition.

Subkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Der Begriff Menschenrechts-bildung	Rückmeldungen zum Begriff MRB, u. a.: • Bekanntheit des Begriffs • Einstellungen zum Begriff • Alternative Begriffe.	Gruppe G: Also ich finde das, schon der Begriff, finde ich etwas problematisch (Absatz 26). Gruppe K: MRB, was heisst das? Oder? Und ist das notwendig wieder einmal? Man müsste vielleicht den Titel ändern (Absatz 29).
Ziele	Aussagen, aus denen hervorgeht, welche Ziele Menschenrechtsbildung gemäss den Lehrpersonen haben könnte oder sollte. Hier wurden auch Rückmeldungen zur Arbeitsdefinition kodiert, welche die Ziele und Ebenen von MRB betreffen (in Anlenung an O-SZE, 2012).	
Wissen und Verständnis	Aussagen zu den kognitiven Zielen, u. a. • Wissen über die MR • Verständnis des Konzepts der MR Aussagen zur Sensibilisierung werden unter „Einstellungen und Werte“ kodiert.	Gruppe B: […] es braucht zuerst eine Kenntnis dessen, was MR sind oder sein könnten. Also, Meinungsäusserungsfreiheit und so weiter (Absatz 32). Gruppe K: Es ist wichtig, dass man einiges weiss über die MR, wie sind sie entstanden, was sind sie überhaupt, wie lauten sie? (Absatz 27). Gruppe K: Ich brauche Kenntnisse mal und dann noch ein gewisses Verständnis. (Absatz 29).
Einstellungen und Werte	Aussagen zu den affektiven Zielen, u. a.: • Werte, welche die LP als wichtig erachten • Einstellungen zu Werte-bildung, moralischer Bildung und Toleranzerziehung • Sensibilisierung für MR • Gefahr der Ideologisierung und Indoktrination (bezogen auf Werte).	Gruppe B: Also ich finde das grundsätzlich alles gut und richtig, aber bei diesem **für** MR, da sehe ich einfach eine gewisse Gefahr (Absatz 43). Gruppe G: Ich denke, wenn das das Ziel ist, dass ich für meine Umwelt sensibilisiert werde […], dann ist das sicher, finde ich, da eine sinnvolle Beschäftigung (Absatz 32). Gruppe K: Indem wir uns vielleicht auch wieder bewusster werden, was haben wir für Werte hier. Auch zu leben (Absatz 27).

Subkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Fähigkeiten	Aussagen zu Fähigkeiten, die sich SuS aneignen sollen, u. a.: • MR-spezifische Fähigkeiten (z. B. MR-Verletzungen erkennen; Rechte einfordern) • Nicht-MR-spezifische Fähigkeiten (z. B. eigene Meinung bilden, argumentieren, Situationen analysieren).	Gruppe B: Irgendwo geht es ja darum, dass die jungen Leute argumentieren lernen, Sachverstand, Wissen erwerben und dann anhand dieses Wissens argumentieren können und ihre Meinung vertreten können (Absatz 53). Gruppe B: Das mit der Definition der Kompetenzen, das finde ich schon zielführend eigentlich, dass man sagt, das ist eine konkrete Situation, der Jugendliche oder der junge Erwachsene kann diese Situation einschätzen, beurteilen, und anhand von Kriterien oder eben von Kompetenzen sich eine eigene Meinung bilden und auch entsprechend handeln (Absatz 46).
Handlungen	Aussagen zu den konativen Zielen, u. a.: • Handlungsdisposition vs. -fähigkeit • Konkrete Handlungen • Gefahr der Ideologisierung und Indoktrination (bezogen auf Handlungen) • Aussagen zur Ebene „für MR“, ausser explizit auf andere Kategorie bezogen.	Gruppe B: Handeln können wir ja dann aber in der konkreten Situation trotzdem nur begrenzt. Insofern als das Individuum politisch wenig Gewicht hat (Absatz 46). Gruppe G: Aber es spricht ja nichts gegen Handlungen (zeigt auf Definition) zum Beispiel. Warum nicht? Das ist doch gut? Dass man nicht nur reflektiert darüber sondern auch etwas, praxisnah etwas umgesetzt wird (Absatz 136).
Weitere	Aussagen, die keiner anderen Subkategorie zugeordnet werden können, u. a.: • Aussagen, die mehrere Zielbereiche betreffen • Aussagen, die keinen der Zielbereiche betreffen.	Gruppe G: Ich finde nämlich diese Aufteilung (zeigt auf Definition), eben das Wissen über die MR, sind ja wirklich grundlegend, haben wir ja gesagt […] für mich sind sie nicht alle auf der gleichen Ebene, sondern daraus entstehen dann oder können Einstellungen und Werte entstehen […] Und darauf die Fähigkeiten (Absatz 135).
Inhalte	Themen, welche gemäss LP (nicht) behandelt werden sollten, inkl. Aussagen zur Priorisierung und Kriterien. Aussagen zu behandelten Themen ohne Wertung werden in der HK *Bisherige Praxis* kodiert.	
Übergeordnete Themen	Themen, welche die MR als Konzept betreffen und sich nicht auf ein spezifisches Recht beziehen.	Gruppe B: Ich meine, überhaupt die Rechtsstaatlichkeit […] (Absatz 98). Gruppe G: […] da würde ich natürlich irgendwie na-türlich so einen historischen Abriss machen, gucken wie hat sich das so entwickelt […] (Absatz 36). Gruppe K: Ja, Pflichten (LP K.5: genau.). Es gibt nicht nur Rechte, sondern auch Pflichten (Absatz 74).

Subkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Bürgerliche und politische Rechte	Rechte, die im Pakt II festgeschrieben sind (ausser Nicht-Diskriminierung).	Gruppe B: Meinungsfreiheit sowieso (Absatz 76). Gruppe B: Also das finde ich auch ein ganz wichtiges Thema, gerade im Zusammenhang mit Datenschutz, Informationen […] (Absatz 100). Gruppe G: Das Recht auf Leben (Absatz 193).
Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte	Rechte, die im Pakt I festgeschrieben sind (ausser Nicht-Diskriminierung).	(Für die Gruppen B, G und K wurden in dieser Sub-kategorie keine Aussagen kodiert.)
Diskriminierung, Andersheit und Toleranz	Themen, die sich auf die Diversität und das Zusammenleben beziehen.	Gruppe B: Ja, so der Umgang. […] Wo ist jetzt […] So die Idee, ein bisschen von Pauschalisierung wegzukommen (Absatz 96).
Rechte spezifischer Gruppen	Rechte, die sich auf eine spezifische Gruppe beziehen.	Gruppe B: Also Frauenrechte (Absatz 89). Gruppe B: Minderheitenrechte. Manchmal geht es um Religionsfreiheit, manchmal auch um andere Dinge. Das kommt sicher immer wieder vor (Absatz 85).
Auswahl der Themen	Kriterien, aufgrund welcher die LP bestimmen, welche Themen behandelt werden.	Gruppe B: Und da merke ich dann, dass da viel Grundlagenarbeit noch geleistet werden muss im Umgang mit Überwachung (Absatz 101). Gruppe K: Ja, aber das ergibt sich wieder von selbst […], wenn man über Demokratie spricht (Absatz 66).
Weitere	Ergänzende Erklärungen zu einzelnen Themen.	(Für die Gruppen B, G und6 K wurden in dieser Sub-kategorie keine Aussagen kodiert).

Hauptkategorie Bisherige Praxis		
Aussagen zu bisherigen Aktivitäten im Bereich MRB: • Antworten auf die Einstiegsfrage, inwiefern LP MRB bereits umsetzen • Beispiele aus der Praxis, inkl. verwendeter Lehrmittel und Materialien • Verwendete Methoden. Gehen aus den Aussagen auch Einstellungen und Überzeugungen zu geeigneten Methoden hervor, werden diese auch unter Pädagogische Umsetzung kodiert.		
Subkategorie	**Beschreibung**	**Ankerbeispiele**
Bedarf an Menschenrechtsbildung	• Aussagen, aus denen abgeleitet werden kann, ob LP einen Bedarf an MRB orten, u. a: • Aussagen zur aktuellen MR-Situation und dazu, wie die SuS darauf reagieren • Aussagen zu fehlendem Bewusstsein für MR der SuS oder der breiten Bevölkerung.	Gruppe B: [Sie] sagen, ja sie wissen, dass jedes Bild auf Facebook der Firma Facebook gehört, rechtlich. Sie können sich einfach noch nicht vorstellen, was das im späteren Leben bedeuten kann (Absatz 102). Gruppe G: Ist ihnen die Unterscheidung zwischen ethisch gut und böse oder falsch und richtig, ist die ihnen überhaupt noch klar […] (Absatz 95). Gruppe K: In Nordkorea eher […] Bei uns läuft das ja eigentlich. […] Das Wissen ist da (Absatz 45).
Spezielle Fächer und Gruppen	Aussagen zu Fächern und Grupen von LP oder SuS, die sich spezifisch dem Bereich MR widmen.	Gruppe G: […] Das ist einfach eine Lektion pro Woche […] klassenübergreifend […]. Da versuchen wir, […] erstens die Schüler zu sensibilisieren dafür, es gibt Menschen, die einfach nichts haben, und als zweiten Schritt, wie können wir helfen (Absatz 21).
Fächerübergreifende Ansätze	Beispiele von interdisziplinären oder extracurriculären Tätigkeiten mit Bezug zu den MR, u. a.: • Projektwochen • Exkursionen.	Gruppe B: […] letztes Jahr da im Rahmen der Migration sind wir zum Beispiel mit zwei Klassen nach Lugano an die Jahresversammlung von […], wo es ja auch um die Situation von jungen Menschen, Jugendlichen in labilen Staaten ging […] (Absatz 168).
Partizipation und Schulklima	Aussagen zu bisherigen Erfahrungen mit der Gestaltung der Lernumgebung, u. a.: • SuS-Räte • SuS-Projekte • Leitbild.	Gruppe B: Eigentlich haben wir ein Leitbild […]. Und da sind natürlich auch gewisse Grundsätze festgehalten. Im Umgang miteinander (Absätze 37–39). Gruppe G: Die letztjährige Sechste hatte […] zu viel Geld zusammenbekommen im Rahmen ihrer Maturazeitung […] und die haben dieses Geld dann für dieses Projekt […] (Absatz 164). Gruppe K: Darüber hinaus hat es eine Schülervertretung (Absatz 87).
Integration im Fachunterricht	Bisherige Praxis in den einzelnen Fächern gemäss Rahmenlehrplan.	
Sprachen	Bisherige Praxis in den Fremdsprachen und im Fach Deutsch.	

Subkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Deutsch	Bisherige Praxis im Fach Deutsch.	Gruppe B: Also es ist natürlich kein Thema, was jetzt z. B. im Lehrplan vorgegeben wäre oder was uns jetzt also im Deutschunterricht irgendwie zentral beschäftigten würde […] (Absatz 14). Gruppe G: Direkt über MR wird im Unterricht nicht gesprochen. Aber es ergibt sich natürlich aus Handlungen literarischer Werke (Absatz 17). Gruppe K: Im Deutschunterricht gibt es […] Berührungspunkte, z. B. bei Aufsatzthemen (Absatz 21).
Fremdsprachen	Bisherige Praxis in den Fremdsprachen.	Gruppe B: In den Fremdsprachen komme ich je nach Thema auf den Begriff MR. […] z. B. zu einem Film […] spreche ich das an (Absatz 11). Gruppe G: Ich lese jetzt im Moment mit der 6. Klasse Orwell, 1984, und es bietet sich schon an, also über MR weitläufig auch zu diskutieren (Absatz 15).
Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften	Bisherige Praxis in den Fächern Philosophie, Geschichte, Wirtschaft & Recht und Religion.	
Philosophie	Bisherige Praxis im Fach Philosophie.	Gruppe G: […] da gehört es natürlich irgendwie zentral dazu. […] Einerseits natürlich auch im Rahmen von vielen Themen […] aber ich hatte auch schon Unterrichtsreihen, ganze Lektionsreihen zum Thema MR […] (Absatz 20). Gruppe K: Im Fach Philosophie begegnen wir den MR eher mit der Frage, ist es okay, dass man MR allen anderen aufzwingen will (Absatz 21).
Geschichte	Bisherige Praxis im Fach Geschichte.	Gruppe B: [In] Geschichte/auch Staatskunde natürlich dann, die Grundrechte, Staatsrechte, MR Thema sind. Also ganz explizit, wo wir auch durchwegs miteinander diskutieren […] (Absatz 16). Gruppe B: In der Geschichte in der Fachschaft haben wir jetzt gerade Grundhaltungen ein bisschen bearbeitet. Geschaut, welche sind denn da eigentlich vom Rahmenlehrplan vorgesehen (Absatz 38). Gruppe K: Direkt machen wir eigentlich nicht so viel oder gar nichts, was MR anbelangt (Absatz 13).

Subkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Wirtschaft und Recht	Bisherige Praxis im Fach Wirtschaft und Recht.	(Für die Gruppen B, G und K wurden in dieser Subkategorie keine Aussagen kodiert).
Religion	Bisherige Praxis im Fach Religion.	(Für die Gruppen B, G und K wurden in dieser Subkategorie keine Aussagen kodiert).
Naturwissenschaften und Mathematik	Bisherige Praxis in den Fächern Mathematik, Physik, Biologie und Geografie.	
Mathematik	Bisherige Praxis im Fach Mathematik.	Gruppe G: Da gibt es also kaum Anknüpfungspunkte.(Absatz 22). Gruppe K: Also in der Mathematik habe ich grundsätzlich wenige Berührungspunkte damit (Absatz 18).
Physik	Bisherige Praxis im Fach Physik.	Gruppe G: Da gibt es also kaum Anknüpfungspunkte.(Absatz 22).
Biologie	Bisherige Praxis im Fach Biologie.	(Für die Gruppen B, G und K wurden in dieser Subkategorie keine Aussagen kodiert).
Geografie	Bisherige Praxis im Fach Geografie.	(Für die Gruppen B, G und K wurden in dieser Subkategorie keine Aussagen kodiert).
Bildende Kunst, Musik und Sport	Bisherige Praxis in den Fächern Bildnerisches Gestalten, Musik und Sport.	
Bildnerisches Gestalten	Bisherige Praxis im Fach Bildnerisches Gestalten.	Gruppe B: In der Kunst da ist das natürlich auch immer wieder ein Thema. Mit den Künstlern, die sich dann manifestierten und Konventionen durchbrochen haben, und das ging auch häufig dann um MR (Absatz 21).
Musik	Bisherige Praxis im Fach Musik.	(Für die Gruppen B, G und K wurden in dieser Subkategorie keine Aussagen kodiert).
Sport	Bisherige Praxis im Fach Sport.	(Für die Gruppen B, G und K wurden in dieser Subkategorie keine Aussagen kodiert).

Hauptkategorie Pädagogische Umsetzung		
Aussagen, die das Wie der MRB beschreiben: • Aussagen zu geeigneten Methoden und Lehrstrategien • Aussagen dazu, ob MR explizit oder implizit vermittelt werden sollen • Aussagen zur Gestaltung der Lernumgebung • Aussagen zur bevorzugten Art der Einbettung in das Schulsystem • Aussagen zu Herausforderungen, die mit der Umsetzung von MRB verbunden sind, sowie Lösungsansätze.		
Subkategorie	**Beschreibung**	**Ankerbeispiele**
Grad der Explizitheit	Aussagen, die sich auf den Grad der Explizitheit von MRB beziehen (in Anlehnung an Müller, 2001, 2009).	
Explizit	Aussagen zu expliziter MRB, welche explizite Bezüge zu den MR, MR-Prinzipien und MR-Werten herstellt.	Gruppe B: […] explizit sicher in Staatskunde (unv., Husten) Bundesverfassung und dann diese (unv., Husten) Geschichte also ganz explizit, oder, also la Déclaration des droits humains und dann die UNO-Charta, das ist einfach ganz explizit (Absatz 126). Gruppe G: Du kannst eigentlich die Frage dann nur noch auf eine neue Ebene bringen mit dem Begriff der MR. Und sonst bleibst du nur bei einer Konfrontation von zwei Ansichten, Meinungen (Absatz 59). Gruppe K: Bei Meinungsäusserungsfreiheit […] muss sich jeder einmal überlegt haben, was das eigentlich heisst, und eben auch die Einschränkungen, die damit verbunden sind (Absatz 73).
Implizit	Aussagen zu impliziter MRB, welche MR-affine Themen ins Zentrum stellt, ohne dass ein expliziter MR-Bezug hergestellt wird.	Gruppe B: […] Umgang mit Sprache. […] ob ich von Flüchtlingen, Flüchtlingsstrom oder Flüchtlingslawine rede, ist eine andere Aussage (Absatz 127). Gruppe K: Wir bezeichnen das teilweise einfach nicht als MR. […] Auch in Geschichte, wenn man das Verfassungswesen anschaut, oder, Redefreiheit, Pressefreiheit, das gehört alles hier hinein (Absatz 29). Gruppe K: […] wenn man […] im Geschichtsunterricht politische Vorlagen diskutiert […]. Sei es die Minarettinitiative zum Beispiel, da bietet sich, ja, das wieder ins Bewusstsein zu holen natürlich schon auch an (Absatz 31).

Subkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Im Geiste der Menschenrechte	Aussagen zu Bildung im Geiste der MR, d. h. einer Bildung, die sich auf die „gelebten MR“ in der Schule bezieht, ohne dass Bezüge zu den MR offengelegt werden, u. a.: • Schulkultur • Umgang miteinander • Vorbildfunktion der LP Aussagen zur Vorbildfunktion wurden der SK Methodische Umsetzung zugeordnet, wenn sie im Rahmen der Diskussion zu Methoden gemacht wurden.	Gruppe K: Hingegen das effektiv zu lehren, sehe ich auch nicht so ganz. Ich denke eher, es ist unser Vorbild. Wir als Lehrpersonen, wie wir uns bewegen, auch wie wir miteinander umgehen. Wie wir mit den Klassen umgehen. Ich denke, das ist MRB (Absatz 27). Gruppe K: Also ich erlebe das häufiger, wenn ich Klassen neu übernehme, dann wollen sie immer sofort abstimmen […] Und da interveniere ich ganz klar und sage, „Moment, wir leben in einer Demokratie, das geht hier demokratisch zu und her. Jeder kann sagen, was wer will, aber nachher stimmen wir ab über die Anträge“ (Absatz 76).
Einbettung in das Schulsystem	Aussagen zu Möglichkeiten der Einbettung von MRB in das Schulsystem, u. a: • eigenes Fach oder integrativ? • fächerübergreifende Ansätze? • auf Ebene der Gesamtschule? Aussagen zu konkreten Methoden werden in der entsprechenden Subkategorie kodiert.	
Eigenes Fach/integrativ	Aussagen dazu, ob MRB als ein separates Fach eingeführt werden soll und/oder in bestehende Fächer integriert werden sollte.	Gruppe B: […] das Ergänzungsfach Geschichte, ist noch schön, weil die Themen dann zusammen mit den SuS gewählt werden können (Absatz 179). Gruppe K: Für mich ist MRB nicht ein eigentliches Fach (Absatz 27). Gruppe K: Das hat seinen Platz im Geschichtsunterricht und in vielen anderen Fächern und gerade die Verknüpfung ist […] das Entscheidende (Absatz 30).
Fächerübergreifende Ansätze	Aussagen dazu, ob und welche fächerübergreifende Ansätze sich anbieten, u. a. • Ideen für fächerübergreifende Projekte • Sondertage.	(Für die Gruppen B, G und K wurden in dieser Subkategorie keine Aussagen kodiert).

Subkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Schulorganisation	Aussagen zu Ansätzen, welche die gesamte Schule (Lernumgebung, Schulethos) betreffen. Aussagen, die sich auf Herausforderungen beziehen, werden der entsprechenden Subkategorie zugeordnet.	Gruppe G: Ja, also, das (zeigt auf Lernumgebung) […] müsste man wirklich ausarbeiten (Absatz 156). Gruppe K: [Bei] von Hentig gibt es ja diese Ansicht, dass Schule quasi wie eine Polis sein soll, dass Schule ein Lernfeld für Demokratie sozusagen (Absatz 43).
Methodische Umsetzung	Aussagen zu Methoden, welche für MRB geeignet sind, sowie zur Rolle der LP.	
Kritische Auseinandersetzung	Aussagen zu Methoden, welche eine kritische Auseinandersetzung mit dem Lernobjekt fördern, u. a.: • Dilemmen • Multiperspektivität • Diskussionen.	Gruppe G: [I]ch glaube schon, dass Literatur dazu dienen kann, eben fremde Positionen einzunehmen (Absatz 177). Gruppe G: Oder das allgemeine Reflektieren über Normen. Da sehe ich eine Dialektik (Absatz 184). Gruppe K: [E]s gibt einfach provokative Themen, oder, die ich hineinsetze (Absatz 82).
Kontextualisierung	Aussagen zu Methoden, welche die Verknüpfung des Lernobjekts mit dessen Anwendungsfeld oder mit dem Kontext der SuS ermöglicht, u. a.: • eigene Erfahrungen und Handlungen • Betroffenheit • Bezüge zur Lebenswelt • Aktualität und Exemplarität.	Gruppe B: [I]ch habe einfach das Gefühl, es muss für sie greifbar werden als Problem von Menschen (Absatz 117). Gruppe B: Themen, zu denen sie schon ein gewisses Wissen sich selber erworben haben (Absatz 120). Gruppe K: […] über konkrete oder über aktuelle Bezüge halt. […] zum Beispiel den Tod von Nelson Mandela [oder] halt Wahlvorlagen (Absatz 78).
Rolle der Lehrperson	Aussagen zur Funktion der LP, u. a.: • Vorbildfunktion • Rolle der LP in Diskussionen • Darf LP eigene Meinung äussern oder nicht.	Gruppe B: [I]ch bin extrem vorsichtig, [keine] politische Meinung durchblicken zu lassen. (Absatz 59). Gruppe G: Moralische Bildung findet doch nicht einfach per Dekret statt, sondern das ist etwas, das man vorleben muss (Absatz 57). Gruppe K: […] wenn es um Erziehung geht, das ist halt quasi über Vorbildfunktion, wirklich (Absatz 78).
Weitere	Passagen, in welchen die LP Ideen für die konkrete Umsetzung diskutieren, ohne auf spezifische Methoden einzugehen.	Gruppe G: [I]ch würde auch gerne […] andere Literatur lesen. Fernöstliche, wo man wirklich auch mit dem Fremden konfrontiert wird. Oder südamerikanische Literatur, […] die fremd anmutet (Absatz 186).

Subkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Herausforderungen und Lösungsansätze	Aussagen zu Herausforderungen in der pädagogischen Umsetzung von MRB u. a.: • MR als Lernobjekt; • SuS und ihr Umfeld • die LP selbst.	
Menschenrechte als Unterrichtsgegenstand	Aussagen, die sich auf die die MR als Lernobjekt beziehen u. a.: • Komplexität der MR; • Unsicherheiten in Bezug auf MR (welche Werte gehören dazu, was sind MR, etc.).	Gruppe B: Das ist ja das, was wir, glaube ich, auch mal diskutiert haben, zum Thema Abprüfbarkeit. […] Respekt untereinander, der Umgang untereinander, […] ist nicht in dem Sinne bepunktbar (Absatz 17). Gruppe B: […] wenn man dann eben darüber diskutiert in der ganzen Komplexität […] dann wird es dann eben wirklich heftig schwierig (Absatz 47).
Schülerinnen und Schüler und ihr Umfeld	Aussagen, die sich auf die SuS und ihr Umfeld beziehen, u. a.: • Einstellungen der SuS; • SuS, die MR-Verletzungen erlebt haben; • Einstellungen der Eltern.	Gruppe G: [W]ir sprechen über Schule, aber erste Sozialisation passiert ja schon im Elternhaus […] (Absatz 121). Gruppe K: [W]as die Leute heute an einer Schule suchen, ist mehr Ausbildung als Bildung (Absatz 194).
Lehrpersonen und Schulleitung	Aussagen, die sich auf die LP und die Schulleitung beziehen, u. a.: • Kompetenzen der LP (z. B. juristisches Wissen) • Einstellungen der Kolleginnen und Kollegen und der Schulleitung.	Gruppe B: […] sobald wir da wirklich in die konkreten Fragen des Lebens hineingehen, […] da tun sich irgendwie Dimensionen auf, die ich auch irgendwie nicht mehr überschaue (Absatz 155). Gruppe K: […] ich brauche dann die Lehrer dazu. Weil wenn da der Lehrer X vorne steht und erzählt mir, „macht Revolution", dann bekommen die Schüler einen Lachanfall (Absatz 212).

Hauptkategorie Rahmenbedingungen		
Beschreibung: Die Kategorie bezieht sich auf Rahmenbedingungen, welche nach Ansicht der LP erfüllt sein müssen, damit MRB umgesetzt werden können. Dazu gehören u. a.: • Aussagen zum gewünschten Grad der Institutionalisierung • Aussagen zum beruflichen Selbstverständnis / Berufsauftrag der LP • Herausforderungen, u.a. zur Gestaltung der Lernumgebung und das Bereitstellen von Partizipationsmöglichkeiten sowie zur Aus- und Weiterbildung.		
Subkategorie	**Beschreibung**	**Ankerbeispiele**
Institutionalisierung	Aussagen dazu, ob die LP eine feste Verankerung der MRB in der Schule wünschen, u. a.: • Verankerung im Lehrplan • Andere Arten der Institutionalisierung • Initiativen von LP • Initiativen von SuS Es werden nur Aussagen kodiert, welche diese Aspekte bewerten. Alle anderen Aussagen werden in der HK Bisherige Praxis kodiert.	
Verankerung im Lehrplan	Aussagen zur Verankerung im Lehrplan, sei es als eigenes Fach, sei es als fächerübergreifendes oder integratives Konzept.	Gruppe G: Dass es einfach politisch instrumentalisiert, bürokratisiert, technokratisiert wird. Das ist, finde ich, eine grosse Gefahr (Absatz 33). Gruppe K: […] ich sehe auch eigentlich weniger ein Stoff quasi für den Lehrplan / im Lehrplan drin als quasi ein Erziehungsauftrag sozusagen (Absatz 28).
Koordination auf Schulebene	Aussagen zu Initiativen/ Möglichkeiten auf Schulebene, MRB auch ohne Verankerung im Lehrplan umzusetzen, u. a.: • Projekt- / Sonderwochen • Institutionalisierte Koordinationsstellen oder -gruppen.	Gruppe B: [W]ir haben natürlich schon Möglichkeiten für gewisse Projekte oder in Sonderwochen kann man so Schwerpunktthemen, Module / da […] könnte man sicher so etwas auch nochmal etwas vertiefter machen (Absatz 168) . Gruppe G: […] von der Schule her kann es natürlich schon auch sein, dass man spezielle, zum Beispiel Projektwochen oder so etwas macht (Absatz 154).
Punktuelle Referenzen	Aussagen zu punktuellen Referenzen, die im Unterricht gemacht werden können. Es werden sowohl Aussagen zu geplanten als auch zu ungeplanten Referenzen kodiert.	Gruppe G: [E]ine aktive Aufnahme im Unterricht, bei etlichen Fächern könnte man das sehr gut […] aktiv auch thematisieren, sagen „was bedeutet das für die MR“ (Absatz 58). Gruppe G: [A]lles was wir eingangs gesagt haben, wenn sich die Situation ergibt, oder. Und vor allem, wenn die Schüler dann danach fragen (Absatz 151).

Subkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Initiativen von Schülerinnen und Schülern	Aussagen zur Initiativen von Schülerinnen und Schülern und zur Rolle, welche die Schule dabei spielt.	Gruppe G: Die letztjährige Sechste hatte […] zu viel Geld zusammen bekommen im Rahmen ihrer Maturazeitung verkaufen […] und die haben dieses Geld dann für dieses Projekt Y oder so (Absatz 164). Gruppe G: Oder auch die Diskussionsrunden. Oder die es da auch gegeben hat (Absatz 166).
Berufliches Selbstverständnis	Aussagen zu Vorstellungen bezüglich des Bildungsauftrages auf Gymnasialstufe.	Gruppe G: Die Bildung von Schülern zu mündigen, ethisch verantwortlichen Bürgern das ist schon unser Ziel, absolut. Und die MR als Minimalkonsens selbstverständlich […] (Absatz 33). Gruppe B: [I]m MAR steht ja, dass wir dann verantwortungsvolle Staatsbürger hier aus diesem Gebäude lassen sollen (Absatz 15). Gruppe K: Das heisst, man erzieht Schüler nicht für die Gesellschaft, die schon existiert, sondern man erzieht Schüler mit Blick auf eine Gesellschaft, die es zu schaffen gilt (Absatz 201).
Herausforderungen und Lösungsansätze	Aussagen zu Herausforderungen im Bereich der Rahmenbedingungen u. a.: • Institutionelle Rahmenbedingungen; • Koordinationsaufwand • Unterrichtsmaterialien.	
Institutionelle Rahmenbedingungen	Bewertungen und Analysen der aktuellen Situation, u. a. in Bezug auf: • Lehrpläne; Stundendotierung • Ressourcen • Institutionalisierte Projekt • Gestaltung der Lernumgebung.	Gruppe B: […] es ist irgendwann ein Zeitproblem. Also man hat tausend Ideen man könnte, und dann sind wir dran und dann muss man es eben ein bisschen vertiefen und gleichzeitig sehe ich, wie die Literaturgeschichte langsam am Horizont verschwindet. Und das ist eben das Problem (Absatz 164). Gruppe K: [I]ch habe das Gefühl, dass, in der Weise, wie sich die Schullandschaft entwickelt, das mehr und mehr erschwert wird. […] Also, ich glaube, viele Schulen sind mittlerweile kein Lernfeld mehr für Demokratie (Absatz 46). Gruppe K: [I]ch finde nicht, dass die Strukturen selber nicht da sind. […] Aber das Problem ist einfach, dass bei uns zu wenig definiert ist, wie dann die demokratische Mitbestimmung, sozusagen, überhaupt aussieht (Absatz 123).
Koordination	Aussagen zur Herausforderungen, die mit der (informellen) Koordination zwischen LP im Zusammenhang stehen (u. a. Projekte, die auf Schulebene nicht institutionalisiert sind).	Gruppe B: Ja, informell, das gibt es immer. Man kann sich absprechen mit einer Kollegin, irgendwie, aber der Aufwand ist gross und man macht es dann doch nicht, oder selten (Absatz 205).

Subkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Unterrichtsmaterialien und Angebote	Aussagen zur aktuellen Situation betreffend Unterrichtsmaterialien und externen Angeboten.	Gruppe B: Aber je neuer, je gegenwärtiger die Literatur ist, je aktueller das politische Thema, bin ich darauf angewiesen, (unv.) selber zu lesen (Absatz 190). Gruppe K: Also zum speziellen Thema Gleichberechtigung von Frauen habe ich einmal auf Materialien zurückgegriffen von der Fachstelle für Gleichberechtigung von Mann und Frau im Kanton Zürich, das ist das einzige Mal (Absatz 85).

Anhang C: Bildungsauftrag

	Zusammenfassende Darstellung der Fallübersichten: Bildungsauftrag
LP A.1	Findet es wichtig, dass die SuS die Augen öffnen für die MR-Situation in anderen Ländern und dass sie zu handeln lernen, obwohl Handlungen im Bereich der MR oft schwierig umzusetzen sind.
LP A.2	Findet Bildung zu Menschenrechtswerten schwierig umzusetzen. Diese erfordere von den LP, dass sie die Werte vollumfänglich teilen. Ist auch bezüglich Handlungen skeptisch, weil einzelne Handlungen im Sinne der Menschenrechte nicht notwendigerweise alle Handlungen und das grundsätzliche Verhalten einer Person widerspiegeln.
LP A.3	Während sie sich für eine wertebasierte Schule einsetzt und findet, MR seien eine Werthaltung, findet sie es schwierig, sich auf einen gemeinsamen Wertekanton zu einigen und befürchtet, dass die säkulare Schule nicht damit vereinbar wäre. Werte sollten jedoch diskursiv in die Schule hineingetragen werden. Wünscht sich selbstbewusste LP, die ihre Meinung sagen.
LP B.1	Ist sehr vorsichtig, ihre eigene Meinung durchblicken zu lassen.
LP B.2	Wünscht sich die Entwicklung einer Haltung, die von Respekt, Würde und dem Wissen über Rechte und Pflichten geprägt ist, sowie Erziehung zu kulturellem Verständnis/ Verständnis für Andersartigkeit von Kulturen. Sieht gleichzeitig die Gefahr von Instrumentalisierung der Menschenrechte, weshalb ein kritisches Bewusstsein notwendig sei. Eher zurückhaltend mit eigener Meinung, ausser sie wird explizit danach gefragt.
LP B.3	Findet Kennnisse über MR wichtig, damit sich SuS eine eigene Meinung bilden und diese vertreten, Situationen einschätzen und beurteilen sowie Handlungsfähigkeiten erwerben können. Unterschiedliche Meinungen müssen zugelassen werden. Ausserdem müsse ein Bewusstsein für Interessenskonflikte sowie konvergierende Interessen geschaffen und die SuS zu Toleranz und Offenheit erzogen werden. Hält einschränkend fest, dass Handlungsmöglichkeiten beschränkt sind, weil das Individuum politisch wenig Gewicht hat. LP sollen Meinung äussern, sie jedoch klar als solche deklarieren und andere Meinungen akzeptieren. Auch können nicht Meinungen, sondern nur die Argumentation bewertet werden. Provoziert gerne, um Diskussion anzuheizen.
LP B.4	Befürwortet eine Sensibilisierung und eine Diskussion basierend auf dem, was im Unterricht konkret passiert. Dabei sollten unterschiedliche Meinungen akzeptiert werden, ausser wenn gesellschaftliche Grenzen überschritten werden, bspw. durch rassistische Äusserungen. Nimmt grundsätzlich eine eher zurückhaltende Position oder jene eines Avocatos Diabali ein; eigene Meinung wird klar als solche deklariert.
LP C.1	LP sind gleichermassen vom Thema MR betroffen wie SuS und haben auch keine Lösungen. MRB soll durch Vorleben beginnen.
LP C.3	Versucht die SuS davon zu überzeugen, wie wichtig die MR sind und möchte erreichen, dass SuS einen Transfer des Gelernten auf andere Fragen machen können. Findet Wissensebenen nicht wichtig, weil sie nicht davon überzeugt ist, dass Wissen etwas verändert. Betont Vorbildfunktion der Lehrpersonen und dass sensibel auf die Sprachverwendung reagiert werden sollte.
LP C.4	MRB ist Teil der Politisierung und der Sozialisierung von SuS. Befürwortet MRB, die für Menschenrechtsverletzungen sensibilisiert, auch im eigenen Land. Ein gewisses Grundwissen müsse aufgebaut werden, damit die SuS ihr eigenes Verhalten und Handeln kritisch beurteilen können. Diese Betonung des Wissens dürfe jedoch nicht auf ein Abhaken reduziert werden, sondern sollte als Grundlage für vertiefter Debatten dienen. Die LP soll sich auch politisch äussern, da sie einen politischen Auftrag hat.
LP D.1	MRB soll zu Toleranz und Konfliktlösung beitragen.

	Zusammenfassende Darstellung der Fallübersichten: Bildungsauftrag
LP D.3	MRB soll zur Meinungsbildung und zur Stärkung der Persönlichkeit beitragen.
LP D.6	MRB soll dazu beitragen, dass Rechte als Rechte wahrgenommen und eingefordert werden und die Augen für Ungerechtigkeiten geöffnet werden. Kommunikative Fähigkeiten sollen gefördert werden.
LP E.1	MRB soll Bewusstsein für MR als Rechte fördern, welche Bedürfnisse abdecken, die Menschen aller Kulturkreise teilen; Empathie mit anderen Menschen herbeiführen und ein Bewusstsein für die eigene Lebenslage und Selbstverständlichkeit der MR entwickeln sowie Möglichkeiten für Engagement aufzeigen.
LP E.2	MRB soll Wissen über Rechte, Bewusstsein, dass die Rechte verletzt werden können, und Solidarität mit Opfern vermitteln und im Idealfall zu einer Art von Engagement führen. LP kann persönlich Stellung nehmen.
LP E.3	Beschreibt die Wissensebene relativ detailliert, inkl. EMRK und Durchsetzungsmechanismen. Findet, dass MRB auch das Gewissen und die Gefühle ansprechen sollte. Die SuS sollen verstehen, weshalb wir MR brauchen. MRB soll zur Persönlichkeitsbildung beitragen und dazu führen, dass die SuS zwischen Recht und Unrecht unterscheiden sowie mit ihren Gefühlen umgehen können, und angespornt werden, zu handeln. LP kann persönlich Stellung nehmen, soll Meinungen jedoch als solche deklarieren.
LP F.1	Durch MRB sollen SuS Rechte kennen lernen und sich die Fähigkeit aneignen, Rechte und Fallbeispiele zu analysieren.
LP F.2	MRB soll die Eine-Welt-Vorstellung und Bewusstsein für Gleichheit aller Menschen fördern.
LP F.3	Betont Aufklärung über MR und Sensibilisierung für Gleichheit der Menschen sowie Entscheidungsfindung und Handlungen im rechtlichen Rahmen und nach ethisch-moralischen Prinzipien. Betont, dass LP Einstellungen immer beeinflussen, wenn auch teilweise nur unbewusst.
LP F.4	MRB soll für Andersartigkeit, Gerechtigkeit und Toleranz sensibilisieren.
LP F.5	Betont Wissensebene, sagt jedoch, dass sie vor allem auf der Ebene der Einstellungen und Werte agiert, obwohl diese schwierig zu vermitteln seien. Ihr ist auch das Handeln durch die MR wichtig.
LP G.2	Die Bildung von SuS zu mündigen, ethisch verantwortlichen Bürgern gehört zu den Bildungszielen, aber die Gefahr besteht, dass die MR instrumentalisiert und pervertiert werden. Moralische Bildung müsse vorgelebt werden. Ausserdem kritisiert LP G.2, dass bei MRB die SuS im Zentrum stehen: Stattdessen sollte der Fokus auf eine dezentrierte Interaktion zwischen den SuS, der LP und einem Thema gelegt werden.
LP G.3	Die MR bilden einen allgemein gültigen ethischen Rahmen, der Lebensentwürfe nicht einschränkt. Durch den Bezug zu MR kann sicher gestellt werden, dass ethische Bildung nicht einschränkend wirkt. Gleichzeitig weist LP G.3 darauf hin, dass MRB nicht totalitäre Züge annehmen dürfe.
LP H.1	Es geht darum, ein Gefühl zu entwickeln, was gut ist und was nicht, nicht darum, die MR zu kennen. SuS sollen MR einhalten, weil sie es gut finden, nicht weil es die MR sind.
LP H.3	SuS sollen MR kennen, jedoch vor allem lernen, diese zu leben, einzufordern und zu respektieren.
LP H.6	MRB soll zu Reflexion über Rechtfertigung der MR führen. Wissen ist jedoch notwendig, weil sonst diese Reflexion nicht möglich ist. SuS müssen verstehen, dass Legalität nicht Moralität ist.

	Zusammenfassende Darstellung der Fallübersichten: Bildungsauftrag
LP I.1	Wissen als Basis für eigenständiges Denken und Diskussion. Bewusstsein für MR als gemeinsames Orientierungssystem sollte geschärft werden, jedoch dürfen keine Grundeinstellungen vermittelt werden. Es können nur Handlungsoptionen aufgezeigt werden, konkretes Engagement entzieht sich jedoch dem Bildungsprozess.
LP I.2	SuS brauchen Werte als Orientierung. Ihnen diese Orientierung zu geben, gehört zum Bildungsauftrag der Schule; wenn keine Werteerziehung stattfindet, wird dieser Bildungsauftrag nicht erfüllt. Die MR beschreiben ein solches Wertesystem, welchem ein Konsens zumindest unterstellt wird.
LP I.3	SuS sollen eine Haltung finden zu den Menschenrechten im Sinne einer Entmystifizierung (u. a. hinterfragen der Allgemeingültigkeit). Es sollten keine bestimmten Werthaltungen vermittelt werden. Empathie (bspw. mit Flüchtlingen) sollte nicht vermittelt werden, weil dies einseitig ist. Kritisiert Handlungsebene als „messianischer Anspruch".
LP I.4	Ist der Ansicht, dass alle Handlungen mit MR verbunden sind. Es stellt sich die Frage, ob nur Negatives verhindert oder auch Positives gefördert werden soll. SuS sollen sich für ihre eigenen Rechte einsetzen.
LP J.1	SuS sollen MR und deren Geschichte und Verletzungen verstehen sowie eigene Rechte und Pflichten kennen. Die LP sollen ihnen ein Gefühl von Empowerment geben. LP sollen politisch Stellung beziehen, sonst sind sie nicht authentisch.
LP J.2	Ortet einen Widerspruch zwischen dem Bildungsauftrag der Schule, SuS zu kritischen Bürgerinnen und Bürgern zu erziehen, und einer intendierten MRB, weil dort bestimmte Inhalte vermittelt werden anstatt einer Grundhaltung. Dadurch werde die Internalisierung einer fremden Moral gefördert. LP sollen politisch Stellung beziehen, weil keine Stellung beziehen ein Zeichen von Resignation ist.
LPJ.3	LP sollen politisch Stellung beziehen, jedoch nur, wenn sie danach gefragt werden.
LP J.4	LP hat die Aufgabe, eine Atmosphäre zu schaffen, in der die einzelnen Meinungen respektiert werden. Die Meinung der LP ist dabei nur eine unter vielen.
LP J.5	Vermitteln einer Selbstwirksamkeit durch Aktionen, Teilnahme von symbolischen Märschen oder Gedenktagen. MR müssen nicht unbedingt intellektuell durchdrungen werden. LP sollen politisch Stellung beziehen.
LP K.1	Ist der Ansicht, dass MRB immer eine Gratwanderung ist: einerseits darf den SuS kein „richtiges" Verhalten vorgeschrieben werden, andererseits muss die Schule ihnen Denkansätze geben. LP soll Grenzen setzen, aber keine Werte vermitteln. Positioniert sich klar auf Wissens- und Verständnisebene.
LP K.2	Findet dass ein gewisses Grundwissen über MR (Entstehung, wie lauten sie, was sind MR) zum Allgemeinwissen gehört. Ausserdem sollten sich die SuS der eigenen Werte bewusst werden, und dass es nicht selbstverständlich ist, dass die MR eingehalten werden. Findet gleichzeitig, dass MR nicht gelehrt sondern nur vorgelebt werden können.
LP K.3	Findet, dass Werte nicht nur vorgelebt, sondern auch bewusst reflektiert werden müssen, um für MR zu sensibilisieren.
LP K.4	Sieht MRB weniger als Stoff für den Lehrplan als als Erziehungsauftrag. Die Frage stellt sich jedoch, worin dieser besteht. Sollen SuS für die Gestaltung einer Gesellschaft der Zukunft (transformativ) gebildet werden oder dazu, sich möglichst gut in die bestehende Gesellschaft einzufügen? Findet auf jeden Fall, dass die SuS sensibilisiert werden müssen für grosses Unrecht, das geschehen ist und geschieht. Erachtet Werteerziehung als sehr schwierig, auch Taxonomien und Dilemmen waren nur begrenzt erfolgreich. Bei der Erziehung ist das Vorbild zentral. Trotzdem müssen bestimmte Verhaltensweisen auch explizit angesprochen werden.

Zusammenfassende Darstellung der Fallübersichten: Bildungsauftrag	
LP L.1	Betont sowohl die Theorievermittlung als auch die Entwicklung eines Gerechtigkeitsempfindens und die Artikulation der eigenen Gefühle. Möchte, dass sich SuS für Schwächere einsetzen. Verbleibt ganz klar auf der Ebene der Gesamtschule.
LP L.2	Beschreibt Sensibilisierung für Recht und Unrecht als christlich-humanistisches Bildungsziel.Hält klar fest, dass die Schule zu gewissen Werten steht und „diese Einsicht auch in den Schülern" wecken will. Betont gleichzeitig die Wissensvermittlung und die Fähigkeit, MR in den sozialen und historischen Kontext zu setzen. Hält fest, dass Wirkungsmöglichkeiten vorhanden sind und dafür das Bewusstsein geschärft werden sollte.
LP L.3	Hinterfragt, was die Ziele von MRB sind, ohne selbst explizit Stellung zu nehmen.
LP L.4	MRB gehört zur christlich-humanisitschen Tradition und es ist Teil des Bildungsauftrags, einen sorgfältigen Umgang mit Begriffen zu vermitteln und das Verständnis dafür zu wecken.

Anhang D: Herausforderung *Menschenrechte*

Zusammenfassende Darstellung der Fallübersichten: Herausforderung *Menschenrechte*	
LP A.1	Werte von SuS sind schon stark entwickelt, weshalb es schwierig ist, in diesem Bereich etwas zu erreichen. Wenn LP sich selbst nicht zutrauen, das Thema MR aufzugreifen, können externe Personen eingeladen werden.
LP A.2	MRB sollte über die gesamte Schulzeit hinweg umgesetzt werden, weil sie nicht innerhalb eines Projekts abgehakt werden kann. Findet es schwierig, MR in der Schule zu vermitteln, wenn sie zu Hause verletzt werden, weil die SuS dann die Situation zu Hause hinterfragen. Denkt, dass die fehlende institutionelle Absicherung von LP dazu führt, dass sie nicht immer selbstbewusst auftreten.
LP A.3	Findet MR sehr komplex, u.a. weil deren positive Präsenz beschränkt und ihre Begründung und Legitimation schwierig zu vermitteln ist. Ausserdem ist es möglich, dass zu Hause etwas anderes gelebt, als in der Schule vermittelt wird. Wünscht sich selbstbewusste und authentische LP. Schlägt als Lösungsstrategie Reduktion von MRB auf Artikel 1 AEMR vor und könnte sich einen Methodenkoffer zur Unterstützung seiner Arbeit vorstellen.
LP B.1	MRB ist nur zum Teil abprüfbar. Ausserdem sind MR nur auf den ersten Blick scharf umrissen; wenn es z. B. um Rechtskonflikte geht, wird es sehr komplex. Exemplarität kann hilfreich sein, diese Komplexität zu bewältigen. LP B.1 findet es i.O., wenn sie gemeinsam mit den SuS „schwimmt“, denn sie als LP sei Teil des Prozesses von MRB und müsse sich selbst auch immer wieder überprüfen; die Alternative wäre, das Thema ganz wegzulassen.
LP B.2	Findet, dass MR sehr facettenreich sind, insbesondere wenn es um internationale Konflikte geht, so dass es schwierig ist, alle Aspekte im Unterricht zu betrachten. Sie als LP habe aufgrund dieser Komplexität Respekt davor, bestimmte Themen aufzugreifen. Ausserdem sei es schwierig, den SuS MR zu vermitteln, die oft verletzt werden.
LP B.3	LP sind auch keine ExpertInnen im Bereich MR, was den SuS die Möglichkeit gibt, ihre eigenen Perspektive einzubringen.
LP B.4	MRB ist ein Prozess, von welchem auch die LP nicht ausgenommen ist. LP müssen sich selbst und ihr eigenes Verhalten immer wieder überprüfen.
LP C.1	Befürchtet, dass sich einige LP aufgrund ihres „Fachgewissens“ gegen eine Integration in ihren Fächern wehren würden, aber auch, weil sie vielleicht nicht wüssten, wie sie den Bezug zu ihrem Fach herstellen können. Ausserdem brauche MRB viel didaktische Phantasie, weil MR etwas sehr Abstraktes und gleichzeitig etwas relativ Selbstverständliches sind. Die Verbindung von Abstraktheit und Gemeinplatz erfordere eine gewisse Energie.
LP C.2	Ist der Ansicht, dass einige Mitglieder des Kollegiums zu stark auf ihren Fachinhalten beharren.
LP C.3	Findet es manchmal schwierig, wenn SuS spöttisch reagieren, alleine weil das Wort MR fällt. MR würden oft in die „linke Ecke“ gestellt.
LP C.4	MR sind zwar komplex, aber sie können stufengerecht, altersgerecht, entwicklungspsychologisch gerecht dargestellt werden. Aufgrund des Entwicklungsalters ist viel Hartnäckigkeit seitens der LP notwendig. Aber auch damit können nicht alle erreicht werden, weshalb eine gewisse Unzufriedenheit ausgehalten werden müsse.
LP C.5	MR sind kein Thema, das als schönes Paket geschnürt und den SuS verabreicht werden kann. Es wirft viele Fragen auf – auch für die LP – die diskutiert werden müssen. Die Komplexität der MR zeigt sich schon im Alltag, wenn Menschen verschiedene Meinungen haben.

Zusammenfassende Darstellung der Fallübersichten: Herausforderung *Menschenrechte*	
LP D.2	Umgang mit SuS aus Krisengebieten kann eine Herausforderung sein, aber auch, wenn SuS Extrempositionen vertreten. Konstatiert ausserdem Druck aus der Öffentlichkeit, dass LP keine politischen Aussagen machen.
LP D.3	Findet es schwierig, wenn SuS vom Thema selbst betroffen sind, z. B. einer Konfliktpartei angehören. Gleichzeitig hat sie schon gute Erfahrungen gemacht, wenn sie z. B. SuS auf ihren Migrationshintergrund angesprochen hat. Findet, dass sie selbst nicht immer die notwendige Kompetenz habe, bestimmte Dinge zu thematisieren (Stichwort: Nachrichten des Monats).
LP D.4	Hat manchmal mit der Toleranz gegenüber einzelnen SuS Mühe.
LP D.5	Findet Konfliktlösung in der Klasse manchmal schwierig.
LP E.1	MR sind äusserst komplex, wenn deren verschiedenen Dimensionen betrachtet werden. Auch Einzelbeispiele sind oft sehr schwierig zu verstehen, weshalb spezifische Materialien sehr wertvoll sind. Gleichzeitig ist LP E.1 der Ansicht, dass MRB trotzdem möglich sein muss und dass LP sagen können, wenn sie an ihre Grenzen stossen.
LP E.3	Aufgrund der Komplexität sind MR sowohl für die Lehrpersonen als auch für die SuS schwierig zu verstehen, weshalb eher auf der Gefühlsebene gearbeitet werden sollte.
LP F.2	Hierarchiefrage kommt beim Thema Lernumgebung ins Spiel und aus Zeitgründen werden Mitspracherechte nur begrenzt oder alibihaft gewährt.
LP F.4	MR werden von SuS teilweise als ideologisches/linkes Gebilde dargestellt, womit sehr schwierig umzugehen ist.
LP F.5	Empfindet es als herausfordernd und spannend zu gleich, wenn SuS sie in die linke Ecke drängen. Findet Umsetzung der Methoden und Lernumgebung auf Schulebene schwierig, weil es verschiedene Vorstellungen gibt und viele LP Angst vor Konflikten und Loslassen haben. Ausserdem benötigen Prozesse auf Schulebene viel Zeit und andere Ressourcen.
LP G.1	SuS werden bereits im Elternhaus sozialisiert und gewisse Dinge sind bereits aufgegleist, weshalb das Vorleben in der Schule besonders wichtig ist.
LP H.1	Es ist schwierig, die SuS dazu zu motivieren, sich vertieft mit den MR auseinanderzusetzen. Zudem haben SuS nicht das Bedürfnis, innerhalb der Schule etwas zu bewegen.
LP H.2	Aufgrund fehlender Handlungsoptionen und eingeschränktem Bezug zur Lebenswelt der SuS darf MRB nicht übertrieben werden und das Augenmerk sollte auf den täglichen Umgang miteinander gelegt werden. Ausserdem fördern Aktivitäten von SuS (z. B. innerhalb einer MR-Gruppe) das Verständnis und Interesse aller SuS.
LP H.3	SuS sind nicht direkt betroffen, weshalb es schwierig ist, sie zu erreichen und ihr Engagement zu fördern. Es müssen auch Meinungen akzeptiert werden, die nicht jener der LP entsprechen.
LP H.4	Viele Begriffe sind eigentlich selbstverständlich, aber auch diffus, was die Umsetzung von MRB erschwert.
LP H.5	Bezug zur Lebenswelt der SuS hilft, mit Komplexität umzugehen und nachhaltig zu wirken.
LP H.6	LP H.6 ist nicht klar, was unter dem Titel *Menschenrechte* überhaupt unterrichtet werden sollte.
LP I.2	Jüngere SuS sind noch nicht fähig, sich über ihre eigene Kultur auszutauschen. Gleichzeitig sind Werte als Orientierungsrahmen sehr wichtig, gerade in der Jugend. Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld, in welchem sich MRB behaupten muss.

Zusammenfassende Darstellung der Fallübersichten: Herausforderung *Menschenrechte*	
LP I.3	Die SuS sind in den unteren Stufen nicht nicht reif genug, sich mit gewissen Themen auseinanderzusetzen (insb. weltanschauliche Fragen) und müssen es i. E. auch nicht sein.
LP J.5	Intellektuelle Durchdringung der MR ist sehr schwierig für LP und SuS. Erfordert von der LP viel politisches, philosophisches und rechtliches Verständnis. Fähigkeiten sind aufgrund fehlender Handlungsoptionen schwierig zu vermitteln. Ausserdem erfordert MRB grossen koordinatorischen Aufwand. Bei der Gestaltung der Lernumgebung hängt vieles von der Schulleitung ab; wichtig ist, dass den SuS Empathie entgegengebracht wird.
LP J.1	Es ist sehr schwierig, den SuS ein Gefühl von Empowerment zu vermitteln. Ausserdem sind einige MR (wie z.B. Meinungsfreiheit) in der praktischen Umsetzung sehr schwierig zu diskutieren. Es muss auch unter den LP ein Bewusstsein geschaffen werden für MRB.
LP J.2	Die Schwierigkeit besteht darin, nicht das Gefühl zu vermitteln, dass MR im Kleinen (Schulebene) funktionieren, nicht jedoch im Grossen. Im Bereich der Partizipation fehlt den SuS manchmal das destruktive Element.
LP J.3	SuS haben Mühe damit, wenn kein Schlusspunkt gesetzt wird. Folglich muss Vorsicht gewaltet werden, um Resignation zu vermeiden. Bei der Partizipation hängt sehr viel von den einzelnen SuS ab.
LP J.4	MR in der Praxis sind teilweise schwierig zu diskutieren, weil sofort auch Emotionen ins Spiel kommen (z.B. Attentat auf Charlie Hebdo).
LP K.1	Jetzige Generation der SuS und LP sind keine Revoluzzer. Ausserdem können wir uns nicht für das Elend der ganzen Welt verantwortlich machen. Daran würden wir zugrunde gehen.
LP K.4	Hat den Eindruck, dass die SuS mehr Ausbildung anstatt Bildung wollen.
LP K.5	Die SuS gehen nicht notwendigerweise auf Demonstrationen, kommunizieren jedoch viel über digitale Medien. Dies erfordert ein Umdenken seitens der LP. Menschen schaffen es nicht, mit mehr als ca. 80 Personen Empathie zu empfinden. Da es dem nahen Umfeld der SuS üblicherweise relativ gut geht, sehen sie keinen Grund, sich zu mobilisieren.
LP L.1	Auf den ersten Blick scheinen MR klar verständlich zu sein, sie sind jedoch sehr komplex und teilweise auch umstritten.
LP L.2	Einige SuS erleben in der Familie etwas anderes, als in der Schule vermittelt wird. Auch findet ein grosser Teil des Sozialisierung bereits vor dem Gymnasium statt. Trotzdem kann noch etwas gesät werden, das ev. später geerntet werden kann. Es können jedoch nicht alle erreicht werden.
LP L.3	MR sind zu wenig definiert, insb. was die Einstellungen und Werte anbelangt. Widerspiegeln die MR überhaupt Werte wie Gerechtigkeit und Solidarität? Oder sind sie viel konkreter? LP L.3 ortet ein Spannungsfeld zwischen philosophischer und rechtlicher Dimension der MR. Ausserdem sind i. E. MR noch immer umstritten oder werden auch instrumentalisiert und sie sind aufgrund ihrer Abstraktheit schwierig zu vermitteln.
LP L.4	Betont, dass eine klare Unterscheidung zwischen der Werte- und der Rechtsordnung gemacht werden muss. Hinterfragt Effizienz der schulischen MRB, weil die Familie im Sozialisierungsprozess eine viel wichtigere Rolle spiele.

Anhang E: Ausprägungen von Menschenrechtsbildung

Zusammenfassende Darstellung der Fallübersichten: Ausprägungen von Menschenrechtsbildung	
LP A.3	Ist der Ansicht, dass MR nicht als Konzept begriffen, sondern als zivilisatorische Leistung geschätzt werden sollen. Es gehe vor allem um Werteerziehung, wobei Werte diskursiv in die Schule hineingetragen werden sollten, weil es keinen allgemeingültigen Wertekanon gebe. LP A.3 spricht davon, dass SuS lernen sollten, ihre Rechte einzufordern und die MR zu verteidigen, und entwickelte Ideen für eine explizite Umsetzung. Gleichzeitig kritisierte sie explizite Ansätze dafür, dass diese MR als etwas Externes präsentierten. Idealerweise sollten MR subkutan im gesamten Unterricht einfliessen.
LP B.4	LP B.4 betont bei den Zielen, dass eine Sensibilisierung basierend auf dem Unterrichtsgeschehen stattfinden solle. Gleichzeitig schätzt sie eine vertiefte Auseinandersetzung mit ausgewählten Themen und versucht, eine Balance zwischen Fakten und Emotionen herzustellen. Dies deutet in Richtung explizite oder zumindest implizite MRB. Ausserdem stellt sie einen expliziten Zusammenhang zwischen Unterrichtsgeschehen und Unterrichtsgegenständen her, indem sie Erfahrungen der Klasse im Unterricht explizit nochmals aufgreift, wenn MR thematisiert werden.
LP C.3	Ist sehr zurückhaltend, was die Wissensebene angeht, weil sie nicht daran glaubt, dass Wissen etwas verändert. Macht zum Thema Einbettung nur spärliche Aussagen, betont jedoch Vorbildfunktion der LP und dass MRB in der konkreten Erfahrung verankert sein sollte, da sie überzeugt ist, dass über Emotionen sehr viel erreicht werden kann.
LP C.4	Befürwortet eine MRB, die sowohl auf explizitem Wissen als auch auf konkreten Erfahrungen beruht. Befürwortet deshalb explizite MRB in Form eines integrativen Ansatzes, der es erlaubt, einen Bezug zwischen MR und der Lebenswelt der SuS herzustellen. Dabei bezieht sie sich nicht nur auf das Zusammenleben in der Klasse, sondern auch auf die Lebensbedingungen anderer Kinder, z. B. KindersoldatInnen. Ist klar der Ansicht, dass sie eine proaktive Rolle einnehmen muss, um die SuS zu sensibilisieren, wobei sie so weit geht, von einem „politischen Auftrag“ zu sprechen.
LP E.3	Beschreibt die Ziele der Wissensebene detailliert, inkl. EMRK und Durchsetzungsmechanismen. Findet aber auch, dass MRB zu Persönlichkeitsbildung beitragen und zum Handeln anspornen soll, indem sie Gefühle und das Gewissen anspricht. Bei den Methoden geht sie auf die Wissensebene nicht mehr detailliert ein, sondern betont Methoden, die auf Exemplarität und Erfahrungen aufbauen, wie Literatur und Filme, aber auch Austausch mit betroffenen Personen, um Handlungsoptionen aufzuzeigen. Spricht sich für einen integrativen Ansatz aus, ohne diese Präferenz zu begründen.
LP H.3	Erwähnt Wissensebene, findet jedoch, dass SuS vor allem lernen sollen, MR einzufordern und sie selbst zu respektieren. Setzt auf Erfahrungslernen (im Klassenverband; Briefmarathon von Amnesty International; Austauschprojekte). Solche Erfahrungen werden teilweise im Fachunterricht reflektiert. Es ist nicht klar, ob LP H.3 eine Menschenrechtsperspektive einnimmt, denn sie äussert den Vorbehalt, die Abstraktionsfähigkeit der SuS sei noch zu wenig entwickelt, um MRB philosophisch zu verstehen. Befürchtet zudem einen Übersättigungseffekt, wenn die MR zu oft erwähnt werden. Befürwortet freiwillige Aktivitäten von SuS im Rahmen von extracurriculären Angeboten.
LP I.2	Setzt sich für eine holistische MRB ein, die fächerübergreifend explizit umgesetzt wird. Betont auch die Handlungen, die sie ausdrücklich als Skandalisierung von MR-Verletzungen und Verteilung von MR definiert. Setzt stark auf Erfahrungslernen, aber auch Diskussion der Entstehungsgeschichte und der einzelnen Rechte. Dabei sollte immer hermeneutische Kritik gewaltet werden.

Zusammenfassende Darstellung der Fallübersichten: Ausprägungen von Menschenrechtsbildung	
LP J.2	Spricht sich für eine MRB aus, durch die SuS MR kennenlernen und kritisch durchleuchten. Nicht bestimmte Inhalte sollen vermittelt werden, sondern eine Grundhaltung. Die Grundlagen sollen insb. in Geschichte und Wirtschaft & Recht erarbeitet werden; befürwortet fächerübergreifende Gefässe.
LP K.1	Positioniert sich klar auf der Wissens- und Verständnisebene, betont jedoch mehrmals, dass sie nicht mit internationalen Dokumenten als Quellen arbeite und die MR nicht detailliert anschaue. Stellt sich gegen ein Fach und findet, dass der Begriff *Bildung* in diesem Zusammenhang übertrieben ist. Hält gleichzeitig fest, dass Fragen wie Universalität und Legitimität der MR diskutiert werden sollten.
LP K.2	Bei LP K.2 gibt es einen klaren Widerspruch zwischen den Zielen und der pädagogischen Umsetzung. Während sie bei den Zielen das Wissen betont, spricht sie bei der pädagogischen Umsetzung nur von der Vorbildfunktion der LP und der Wichtigkeit des Praktizierens der MR, weil Werte nur gelebt, jedoch nicht gelehrt werden könnten. Deshalb soll MRB kein Fach sein.